

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA



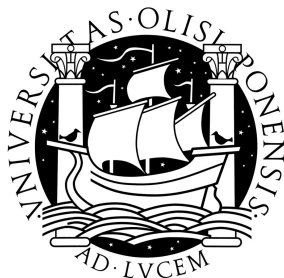
A DIMENSÃO CULTURAL-LITERÁRIA NO ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Maria Margarida Mendes Malcato

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



A DIMENSÃO CULTURAL-LITERÁRIA NO ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Maria Margarida Mendes Malcato

Dissertação Orientada pela Prof. Doutora Maria José Meira

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa

2013

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Introdução	1
Capítulo 1: Enquadramento Teórico	5
Capítulo 2: A importância da leitura numa época de <i>gadgets</i>	20
2.1) O Livro em Portugal	20
2.2) Porquê ler hoje em dia?	30
2.3) Os Benefícios de Ler	37
Capítulo 3: O ensino da literatura na aula de língua estrangeira	52
Capítulo 4: Apresentação da Obra	57
4.1) O retrato de Lisboa e do país	71
4.2) Diálogo entre obra e cidade	84
Capítulo 5: Trabalhar o livro na sala de aula de PLE	87
Conclusão	94
Bibliografia	98

AGRADECIMENTOS

Ao longo do presente trabalho contei com o apoio de várias pessoas que me ampararam e ajudaram, facilitando a sua elaboração. Sem elas, o meu caminho teria sido mais difícil e espinhoso, pelo que desejo manifestar-lhes a minha gratidão. Em particular:

à Prof.^a Doutora Maria José Meira, minha orientadora, pela disponibilidade, apreço e por me receber sempre de braços abertos e com palavras encorajadoras;

aos meus professores de Mestrado pela atenção e por se mostrarem sempre disponíveis para esclarecer todas as dúvidas sobre os seus seminários;

ao Miguel Veríssimo pela atenção, companheirismo, amizade e amor.

aos meus pais que sempre acreditaram que a educação é um dos pilares mais importantes da vida.

às minhas irmãs e aos meus amigos pela amizade, carinho e compreensão por terem estado menos vezes comigo.

A todos, o meu profundo reconhecimento.

RESUMO

Num mundo em que o tecnológico e o digital parecem dominar cada vez mais a vida quotidiana, parece-me oportuno refletir sobre o seu papel no desenvolvimento intelectual de cada um de nós e tentar compreender a razão pela qual se continua a comprovar que a leitura é imprescindível em todas as idades.

A literatura nunca esteve tão acessível, seja pela elevada taxa de alfabetização, seja pelo maior poder de compra. Apesar da crise económica que atinge os países ocidentais, os livros continuam a vender-se em grande escala e a ser promovidos por órgãos institucionais enquanto ferramentas de cultura e lazer. Nesse sentido, pretendo analisar a evolução do livro em Portugal, os benefícios que a leitura comporta e sugerir que nas aulas de língua estrangeira esteja incluída uma componente literária, no sentido de promover, através de exercícios específicos, não só a língua estudada, como também a sua cultura.

Ao refletir sobre essas questões espero conseguir demonstrar a importância da leitura do texto literário no contexto atual por oposição à utilização de aparelhos eletrónicos e enfatizar o valor que a literatura, e especialmente a literatura em língua portuguesa, poderá ter numa aula de língua estrangeira para estudantes de nível C2.

Parto da convicção de que ler é uma das atividades mais nobres do ser humano e, por isso, deve ser apreciada e valorizada. É esse o objetivo deste trabalho.

Palavras-chave: ler, livro, leitura, texto literário, competências literárias, Teolinda Gersão, ler em língua estrangeira.

ABSTRACT

In a world where technology and digital gadgets seem to dominate our daily lives, it seems suitable to think about its role in our intellectual development as well as trying to understand the reason why we keep proving that reading is still essential at every age.

Literature has never been so accessible due to high literacy rate and purchasing power. In spite of the economic crisis that affects some western countries, books are still sold in a large scale and promoted by statal institutions as cultural and leisure tools. Therefore, it is my goal to analyse the evolution of the book in Portugal, the advantages of reading, and suggest the inclusion of a literary component in foreign language class, using specific exercises to promote not only the study of the language itself, but also of its culture.

After thinking about these topics I hope to be able to demonstrate the importance of reading a literary text versus the use of using electronic devices, and emphasize the value that literature has in a C2 level foreign language class, especially in portuguese.

It is my firm belief that reading is one of the most noble activities of the human being, hence it should be praised and cherished. That is the ultimate goal of the present work.

Key words: reading, book, literary text, literary skills, Teolinda Gersão, reading in a foreign language.

INTRODUÇÃO

Books are the carriers of civilization.
Barbara W. Tuchman

Hoje em dia, o mundo em que vivemos põe-nos em contacto com realidades que nos são alheias, mas que nos chegam através dos mais variados formatos: televisão, Internet, rádio, cinema, jornais, livros. Influenciam-nos e tocam-nos pela sua diferença e por aquilo que nos ensinam e trazem de novo. Num mundo cada vez mais globalizado, onde as barreiras físicas e culturais parecem prescindir continuamente do seu papel, a Língua desempenha um dos maiores entraves à comunicação e à compreensão entre os povos.

De modo a reduzir esse obstáculo, os governos têm feito um grande esforço no sentido de incluir no seu currículo escolar uma oferta razoável de línguas. Na maioria dos países com um sistema nacional de educação desenvolvido, as crianças aprendem, desde tenra idade, a sua língua materna concomitantemente com uma ou duas línguas estrangeiras. No caso de Portugal, onde praticamente só se fala o português enquanto língua materna (à exceção de Miranda do Douro, onde se partilha esta aprendizagem com o mirandês, segunda língua oficial do país) já se aprende, desde o primeiro ano do Ensino Básico, o inglês.

Parece-me lícito concluir que quanto mais fluente é o falante em línguas estrangeiras, tanto maior a sua capacidade de comunicação com outros povos e o seu entendimento das respetivas culturas. Tenta-se, assim, derrubar muros de estranheza e estabelecer uma maior compreensão da cultura do Outro e a aceitação mais estreita da diferença. Estas razões estão patentes nas salas de aula de línguas estrangeiras para adultos. Muitas pessoas desejam aprender novas línguas por se sentirem atraídas pelo estilo de vida ou cultura de determinado povo, por questões de emigração, afinidade ou motivos profissionais.

Apesar de o inglês ser, atualmente, a maior língua de entendimento internacional devido à hegemonia económica e cultural dos Estados Unidos da América, há um interesse crescente relativo à aprendizagem de novas línguas. Nos últimos anos temos assistido a uma proliferação de escolas de línguas

privadas e a uma explosão na oferta linguística por parte das escolas e das universidades: onde antigamente se ensinavam as línguas francas como francês, alemão ou inglês, hoje pode aprender-se igualmente italiano, espanhol, sueco, chinês ou russo. Essa realidade é reflexo de uma nova organização económica mundial, em que nações como a Rússia ou a China começam a ganhar relevância e atraem, desse modo, profissionais e curiosos que desejam aprender mais sobre a sua cultura, seja por vontade pessoal, seja por motivos profissionais. Países como Portugal, Espanha ou Itália abrem constantemente institutos de línguas, (Instituto Camões, Cervantes e Istituto Italiano di Cultura, respetivamente), devido à procura a que se vem assistindo para a aprendizagem da sua cultura.

A meu ver, é impossível dissociar o ensino/aprendizagem do literário e cultural do ensino/aprendizagem de uma língua. Tudo começa com um texto literário. É na literatura que está a essência de um povo, a sua alma, a sua História, as suas emoções. É através dos escritores mais influentes e importantes que temos conhecimento de como o povo pensa, interage e vive, sendo a literatura a arte onde a língua atinge a sua plenitude. Qualquer escritor aspira a ser lido para comunicar, utilizando a palavra como meio privilegiado de chegar ao leitor, escrevendo, muitas vezes de forma subtil, o que sente, pensa e no que acredita. Talvez sejam a subjetividade e estilo pessoal de cada autor os argumentos que alguns didaticistas utilizam para excluir o texto literário do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. As ideias defendidas por esses estudiosos, como referiremos na presente dissertação, veem no texto literário um impedimento à aprendizagem de uma nova língua devido à sua elaboração estética e linguagem menos acessível. Defendem, por isso, o recurso aos denominados *documentos autênticos*, onde incluem artigos de jornal, textos retirados da Internet, panfletos informativos ou publicitários, entre outros. Tudo o que em seu entender espelhe ou revele a língua em uso. Ora, apesar de achar que também é importante os estudantes terem noção de como a língua é trabalhada nesses meios de comunicação, é mais relevante e estimulante que eles aprendam e se habituem a ler textos complexos possíveis de darem uma outra visão do mundo e novas linhas de pensamento.

É nesse sentido que o objetivo central do presente trabalho será pôr em evidência o facto de não ser suficiente a utilização dos referidos meios

(*documentos autênticos*) para o ensino/aprendizagem de uma língua em geral, e do português em particular, a estudantes não nativos. Para esse efeito, apresentarei como objeto de estudo e hipótese de trabalho em sala de aula da obra *A Cidade de Ulisses*, da escritora portuguesa contemporânea Teolinda Gersão. O trabalho desenvolver-se-á em três capítulos. No primeiro, farei um enquadramento teórico global, onde apresentarei uma aproximação a diferentes métodos de aprendizagem. No segundo capítulo, é discutida a importância do livro e da leitura para a sociedade portuguesa atual, e no terceiro capítulo apresentarei o livro *A Cidade de Ulisses*, de Teolinda Gersão, e refletirei sobre a possibilidade como poderia ser estudado em sala de aula para uma turma de PLE nível C2.

A língua portuguesa é muito rica e apresenta inúmeros padrões, pelo que os estudantes ficarão certamente mais pobres se não lerem também autores brasileiros, africanos e asiáticos de expressão portuguesa. No entanto, resolvi concentrar-me nesta obra em particular não só por corresponder, na minha opinião, às exigências de uma turma de nível C2 (livro contemporâneo, linguagem literária não complexa, tema universal), como tem em Lisboa uma das personagens principais da trama. É importante os estudantes familiarizarem-se com a língua em si, contudo, creio ser igualmente significativo que eles compreendam o que existe para além dela: a forma de pensar e ser de um povo. *A Cidade de Ulisses* pode proporcionar-lhes exatamente isso. O enredo é rico e mostra o século XXI português através das vivências do protagonista, que se encarrega também de contar inúmeros factos sobre a História portuguesa e refletir sobre a formação e desenvolvimento do país e de Lisboa até aos dias de hoje. Um aluno que aprenda PLE em Lisboa vai certamente aprender muito com a obra, quer conheça bem a cidade ou não.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) existem vários níveis de leitura: leitura de correspondência, leitura para orientação, leitura para obter informações e argumentos, leitura de instruções. Contudo, no âmbito da leitura geral, os estudantes de nível B2 deverão ser capazes de:

(...) ler com elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva

fontes de referencia adequadas. (...); os de C1 deverão ser capazes de “(...) entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler secções difíceis. (...)”; e os de C2 deverão ser capazes de “(...) ler e interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária.¹

É para este perfil de público que, em meu entender, se poderá adequar a literatura estrangeira sugerida nesta tese. Estes estudantes já sabem ler com a destreza necessária para começarem a aventurar-se em leituras mais profundas e, assim, obterem ferramentas intelectuais que os obrigue a interpretar qualquer texto com imparcialidade, inteligência e autonomia. Fundamentarei a minha pesquisa em vários suportes teóricos, pelo que contarei com o contributo de vários autores especializados e familiarizados com a literatura e/ou literatura para estrangeiros, como Allan Jacobs, David L. Ullin, Christina Vischer Bruns, Elaine Showalter, Mark Edmunson, entre outros.

A leitura e a literatura são absolutamente cruciais para nos entendermos a nós e ao Outro. Sem elas, ficamos mais vazios e submersos num mundo onde predominam o tecnológico e os valores da aparência e do superficial. Para que tal não aconteça, precisamos, do meu ponto de vista, de promover a palavra escrita, de falar sobre ela e de fazer com que os estudantes a apreciem e a pensem por si próprios.

Uma forma de felicidade é a leitura.

Jorge Luís Borges

¹Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Edições ASA, Porto, 2001, p. 107.

CAPÍTULO 1

Enquadramento Teórico

A literatura teve desde sempre um papel especial nos programas curriculares. A partir do 1º ano de escolaridade, quando os estudantes enfrentam pela primeira vez as carteiras da escola e aprendem o alfabeto de modo a conseguir ler e escrever, são escolhidos livros de acordo com as suas capacidades para os ajudar a adquirir o gosto pela leitura e os incentivar a desenvolver capacidades emocionais e intelectuais. É assim ao longo de todo o percurso escolar. Ano após ano, os livros a ler na disciplina de português vão sendo cada vez mais complexos, exigentes e, esperemos que também mais motivantes. É suposto que um aluno de dezoito anos saia da escola com uma bagagem cultural ampla e variada e que seja capaz de estabelecer um raciocínio lógico numa linguagem fluente e o mais correta possível. Para tal, terão seguramente contribuído os livros que leu e discutiu dentro ou fora do espaço da aula. Normalmente, estes fazem parte de uma lista previamente aprovada pelo Ministério da Educação que, de acordo com o programa em vigor, os adota. Depois, envia os nomes das obras para as escolas que, com a ajuda dos professores, escolhem a que melhor se adaptam às necessidades, realidades e interesses dos estudantes. Para além desta lista mais formal, existe ainda o Plano Nacional de Leitura (iniciativa do Ministério da Educação em colaboração com o Ministério da Cultura e com o alto patrocínio do Presidente da República), um guia de referência para professores, pais e estudantes sobre os livros que, segundo o Estado, deveriam fazer parte de uma boa educação e cultura geral. Trata-se sobretudo de uma forma de o Governo promover a leitura, aconselhando uma variedade de obras que podem ir dos “núcleos de textualidade canónica” à literatura mais básica. O principal objetivo é aumentar as horas de leitura, a literacia e a cultural geral dos aprendentes.

Através desta pequena introdução sobre a literatura na escola, torna-se evidente que o Estado se preocupa e empenha para que os livros continuem a fazer parte da vida quotidiana dos estudantes, desde os anos iniciais da aprendizagem. Ora, se no ensino da língua materna é enfatizada a aprendizagem

da literatura, porque haveria de ser diferente no caso de um estudante que aprende uma língua não materna?

Desde sempre, a literatura teve um papel preponderante nas metodologias de ensino da língua estrangeira por ser considerada indispensável ao desenvolvimento intelectual e pessoal dos estudantes. Ao longo dos anos surgiram diversos métodos de ensino cujo principal objetivo era ensinar uma língua estrangeira de modo a que o aluno a assimilasse e a usasse da forma mais correta possível.

Na Idade Média, a língua de prestígio era o latim. Para além de ser a língua da Igreja, “(...) *era também a língua do comércio, das relações internacionais e das publicações filosóficas e científicas.* (...)”² Porém, a partir do século XIV, no período inicial do Renascimento, a cultura começou a beber do classicismo e a procurar novas fontes de inspiração nas culturas grega e romana, dando início ao que hoje se chama de Idade Moderna. Foi a redescoberta e a revalorização das referências filosóficas e culturais da antiguidade clássica que levou a que se passasse de uma mundividência teocêntrica a uma visão antropocêntrica. Esta revolução histórica e cultural mudou para sempre o pensamento ocidental. Acreditava-se agora que o Homem era dono do seu destino e que a condição humana, única e superior em relação à dos outros seres vivos, deveria ser celebrada e cuidada através do saber enciclopédico e do conhecimento de várias disciplinas, entre elas: pintura, arquitetura, física, matemática, engenharia, astronomia, filosofia, literatura e, claro, as línguas.

As primeiras manifestações deste movimento surgiram em Itália, mais concretamente na Toscana, em cidades como Florença e Siena. Apesar do seu desenvolvimento e focalização terem permanecido neste país, houve uma “italianização da Europa”, e países como França, Inglaterra, Alemanha e Holanda adotaram alguns dos seus conceitos. Esta abertura deu azo a uma necessidade de se aprenderem novas línguas. Com a mudança de atitude e de prioridades, o latim começou a perder o estatuto de língua de comunicação internacional por

² Kessya Penitente Fabiano, *O Ensino da Língua Inglesa através do método Tradução-Gramática nas escolas de ensino médio no município de Nova Venécia*, Faculdade de Nova Venécia, Diário Oficial da União, 1999, p. 4.

excelência, dando lugar a um novo leque de línguas vernáculas. Com elas surgiram também as novas formas de ensino.

Inicialmente, o método utilizado para a aprendizagem das novas línguas europeias era o mesmo que se usava para a aprendizagem do latim: por meio de frases isoladas e utilizando prioritariamente a língua materna mais do que a estrangeira. Todavia, como os textos em língua estrangeira se tornaram, eles próprios, objeto de estudo, houve uma necessidade de se adotar uma nova metodologia de ensino. Foi assim que nasceu o Método Tradicional (também conhecido em inglês por The Grammar Translation Method).

A aprendizagem da língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual em que o aprendiz deveria memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de ter o domínio na morfologia e na sintaxe. Os estudantes recebiam e elaboravam listas exaustivas de vocabulário. As atividades propostas tratavam de exercícios de aplicação das regras da gramática, ditados, tradução e versão.³

Consistia essencialmente na tradução interpretativa de vocábulos e frases da língua original para a língua de chegada, na comparação de estruturas frásicas entre a língua de partida e a língua de chegada, e na assimilação de frases da língua de chegada aquando do processo interpretativo. Tratava-se de uma aprendizagem basicamente normativa, fundamentada em regras rigorosas que tinham como objetivo a reprodução exemplar de frases irrepreensíveis na língua estrangeira por parte do aprendente. A aprendizagem da língua estrangeira, considerada uma atividade meramente intelectual, pressupunha que o aluno decorasse as regras gramaticais e o vocabulário. Os exercícios propostos pelos professores eram maioritariamente de índole gramatical, com ditados e traduções pelo caminho. As características fundamentais do Método Tradicional eram:

- Vocabulário ensinado de forma isolada;

³ Kessya Penitente Fabiano, *O Ensino da Língua Inglesa através do método Tradução-Gramática nas escolas de ensino médio no município de Nova Venécia*, UNIVEN Faculdade de Nova Venécia, Diário Oficial da União, 1999, p. 5.

- Leitura de textos clássicos;
- Atenção à gramática e respectivas regras;
- Importância reduzida à pronúncia e ao conteúdo dos textos.

Apesar de a tradução ser um bom sistema para a aprendizagem da estrutura gramatical de uma língua, a verdade é que uma tradução exata entre duas línguas diferentes quase nunca é possível e o discurso é algo que não pode ser negligenciado sob pena de não se aprender a pronúncia das palavras, nem a pensar corretamente na língua estrangeira.

A primeira grande manifestação contra o Método Tradicional ocorreu nos anos cinquenta do século XX, aquando da necessidade de se democratizar mais o ensino das línguas devido a necessidades políticas, económicas e até turísticas e de lazer. Porém, a passagem foi um pouco abrupta. O Método Direto reagiu ao Método Tradicional baseando-se exclusivamente na oralidade, através de exercícios que davam primazia aos diálogos e à língua estrangeira propriamente dita. A gramática não era explicitamente ensinada, cabendo aos estudantes a sua interiorização através da imitação, memorização e repetição. Em vez de textos, o professor mostrava objetos, imagens e fotografias e esperava que os estudantes conseguissem reagir verbalmente na língua estrangeira; a tradução não se aplicava e a conversação entre professor e estudantes, ou somente entre estes últimos, era primordial. As principais características do Método Direto eram:

- Leitura de diálogos, excertos e peças de teatro em voz alta;
- Exercícios de pergunta/resposta na língua estrangeira;
- Conversação sobre situações reais;
- Ditados na língua estrangeira.

O Método Direto representou não só a primeira grande contestação ao Método Tradicional, como também serviu de referência ativa para todos os métodos que se lhe seguiram, como foi o caso do Método Áudio-Oral e Audiovisual.

O método Áudio-Oral surgiu no decorrer da II Guerra Mundial, aquando da necessidade que os americanos sentiram em aprender rapidamente as línguas

dos cenários de guerra para onde iriam combater. Com esse objetivo foi lançado em 1943, sob responsabilidade do linguísta Leonard Bloomfield, o “método do exército” que mais tarde se desenvolveria no que é hoje conhecido como método Áudio-Oral. Baseava-se apenas na oralidade, desvalorizando-se a aprendizagem da escrita. Considerava a língua como um conjunto de hábitos condicionados, adquiridos através de um processo mecânico de pergunta-resposta.

As atividades propostas aos estudantes eram variadas: compreensão do texto e dos exercícios de gramática, transformação a partir de texto de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Vale ressaltar que os exercícios ditos de conversação eram baseados em pergunta/resposta, perguntas essas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir um modelo, anteriormente proposto. O professor continuava no centro do processo ensino-aprendizagem. Ele era o guia, o “ator principal” e o “diretor de cena”. Não se dava ao aluno nenhuma autonomia, nem se procurava trabalhar em pequenos grupos. Era o professor que servia de modelo linguístico ao aprendiz. Não havia praticamente nenhuma interação entre os aprendizes; no entanto, eles até podiam conversar entre si, através de jogos de pergunta e resposta.⁴

Este método, apoiado na psicologia da aprendizagem de Burrhus Skinner e na linguística aplicada americana do distribucionalismo do próprio Bloomfield, encarava a língua como um conjunto de estruturas gramaticais. Também era adepto do empirismo, pelo que adotou a teoria behaviorista da linguagem como uma das duas bases do ensino de uma língua estrangeira para o método Áudio-Oral.

A princípio, o método teve alguma eficácia pois os estudantes estavam em imersão linguística no território onde a língua era falada e muito motivados para aprender como forma de sobrevivência. No entanto, quando a guerra acabou, e as motivações deixaram de ser as mesmas.

⁴ *O Ensino da Língua Estrangeira, História e Metodologia*, disponível no site: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>, consultado a 29 de agosto de 2012.

Após a II Guerra Mundial, o inglês começou a ganhar força como língua de comunicação internacional por excelência e, para não ficar atrás, o francês teve de tomar algumas medidas com vista à sua difusão. Assim, nos anos 60 do século XX surgiu o método que representou a ampliação do método Áudio-Oral: o método audiovisual. Desenvolvida por Crédif, em França, esta metodologia baseava-se em várias técnicas transformacionais auxiliadas pelo uso do gravador, projetor de *slides*, cartões com imagens e objetos reais. Era um método flexível que tinha por base os métodos direto e Áudio-Oral e que se baseava em atividades de correção fonética, repetição e diálogo. No entanto, apesar de a sintaxe e de a morfologia não serem completamente ignoradas, não era dada aos estudantes grande oportunidade para se questionarem e refletirem sobre o sistema da língua. Os modelos fornecidos eram seguidos através de uma prática controlada, fazendo também com que o papel do professor fosse mais proeminente em detrimento do papel do estudante.

A partir da década de 50, os didaticistas começaram a revelar alguma insatisfação relativamente a este método, pois impedia os estudantes de expressar os seus sentimentos e de falar de forma mais autónoma e independente. Aliado a este desejo surgiu a preocupação de defender os direitos individuais e de valorizar a criatividade pessoal/individual. Foi contra a teoria behaviorista e contra estes métodos que Noam Chomsky desenvolveu a Abordagem Comunicativa. O linguísta norte-americano começou por criticar o facto de o “behaviorismo” não ser capaz de explicar como adquirimos a linguagem, concebendo-a como um sistema de regras cuja aquisição consistia em grande parte na aprendizagem desse sistema.

Chomsky iniciou a sua oposição à abordagem comportamentalista fazendo o seguinte questionamento: se a linguagem é a aquisição de um hábito, então como pode uma criança dizer coisas que nunca ouviu antes? Para Chomsky (1959), a linguagem é um sistema de regras, e a aquisição da linguagem consiste, em grande parte, no aprendizado desse sistema. Sua premissa básica era que, ao aprendermos o finito número de regras existentes na língua, podemos então produzir um infinito número de frases. Assim, o que uma criança adquire ao aprender a língua materna não é um hábito, mas competência no manejo das regras gramaticais, o que lhe permite, inclusive,

ser criativa no uso da linguagem, dizendo coisas que nunca lhe foram ensinadas.⁵

Chomsky ensina que ao aprendermos um número finito de regras podemos formar um número infinito de frases. Ou seja, o que uma criança adquire quando aprende a sua língua materna não é um hábito, mas uma competência de regras gramaticais que lhe dá a capacidade suficiente para dizer palavras que nunca lhe foram antes ensinadas. Estas ideias decorrem do estudo que Chomsky fez sobre a Linguística Cartesiana (influenciada pelo racionalista francês René Descartes) e que defendia que se uma criança fosse criada por lobos, acabava por não desenvolver a sua capacidade linguística. Contudo, se voltasse ao convívio e ao contacto com humanos, essa capacidade seria recuperada e ela aprenderia a falar naturalmente. Ou seja, a conclusão desta teoria é que a capacidade linguística é inata nos seres humanos. Na época, esta visão foi absolutamente revolucionária, pois enquanto os estruturalistas viam a língua como algo exterior ao Homem, Chomsky considerava-a como uma capacidade inata que existia dentro de nós e que só precisava ser estudada e impulsionada. Também ao contrário do movimento estruturalista, Chomsky acreditava que a variação e mudança da língua deveria ser estudada não como algo histórico ou cronológico, mas quase como um sistema matemático. Para ele, a linguagem humana ocorria em dois níveis: em estrutura profunda (nada é dito mas o cérebro funciona de forma semelhante a um *software*) e em estrutura de superfície (quando se fala, escreve e pensa). Entre estes dois níveis, dá-se um conjunto de transformações que o linguísta deveria descrever. Por exemplo, no uso da passiva e da ativa. Se refletirmos sobre frases do tipo: “A Clara comeu a maçã” e “A maçã foi comida pela Clara” reparamos que dissemos praticamente a mesma coisa, mas de maneira diferente, pois a primeira frase encontra-se na voz ativa e a segunda na passiva. Para os estruturalistas, estas duas frases são, à primeira vista, muito diferentes. Porém, para Chomsky, elas são praticamente iguais porque descrevem rigorosamente a mesma ação, apesar de a sua ênfase ser distinta (a primeira começa com o agente da ação e a segunda com objeto). Ou seja, em

⁵ *Uma Breve História do Ensino de Línguas Estrangeiras* (2004), disponível no site: <http://pt.scribd.com/doc/27065702/Uma-Breve-Historia-do-Ensino-de-Linguas-Estrangeiras>, consultado a 20 de setembro de 2012.

estrutura profunda, as duas frases seriam a mesma, estudando o linguísta as transformações que ocorrem entre um e outro estágio.

Entre 1959 e 1965, Chomsky publicou duas das suas obras de referência: *Estruturas Sintáticas* e *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Na primeira, o linguísta defende que o estudo pragmático e semântico não deveria fazer parte do estudo da Gramática, e na segunda reforça esta ideia apresentando uma dicotomia entre competência e desempenho. Para Chomsky, competência é o conhecimento tácito que o falante tem da estrutura da sua língua, enquanto desempenho é o seu uso concreto e imperfeito da mesma.

A desconfiança em relação ao audiolinguismo aumentou de vez com a publicação do texto “Verbal Behavior” de Noam Chomsky, no final dos anos 1950. O texto é uma crítica veemente ao behaviorismo, demonstrando a incapacidade dessa teoria explicar a aquisição da linguagem. O argumento de Chomsky se centra na criatividade linguística, a capacidade que o falante/ouvinte tem de produzir e entender sentenças originais. Se a teoria behaviorista, centrada na formação de hábitos corretos por meio de um mecanismo de estímulo-resposta-reforço/punição estivesse correta, uma criança de três anos de idade não seria capaz de produzir e entender sentenças que nunca ouviu antes. Contudo, a verdade é que as crianças conseguem produzir e entender sentenças originais aos três anos de idade. Chomsky lançou, então, a sua tese inatista da linguagem, segundo a qual o ser humano nasce dotado de uma faculdade biológica da linguagem.⁶

Após ter defendido esta teoria, Noam Chomsky teve o desejo de fazer uma gramática generativa transformacional, isto é, uma gramática capaz de gerar, no mais puro sentido matemático, todas as estruturas frásicas possíveis a partir de um conjunto finito de regras e elementos, e de descrever as regras de transformação que ocorrem entre as estruturas profunda e a de superfície. Foi assim que surgiu a Abordagem Comunicativa, impulsionada pela forte procura de um método de aprendizagem de línguas estrangeiras mais eficaz que os métodos Áudio-Oral e audiovisual anteriores.

⁶ Luciano Amaral Oliveira, *O Conceito de Competência no Ensino de Línguas Estrangeiras*, Sitientibus – Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana nº37, 2007, p. 63.

Para que o aluno desenvolvesse a sua capacidade linguística eram praticados exercícios orais e comunicativos dentro da sala de aula, como por exemplo, exercícios de pergunta/resposta (nos quais os estudantes eram obrigados a repetir estruturas preestabelecidas), debates de ideias, dramatizações de cenas do quotidiano, *role-play*, jogos. Também se utilizavam os chamados “textos ou documentos autênticos”, como artigos de jornais, revistas, programas de televisão ou de rádio, entre outros, para que os estudantes tivessem acesso à língua corrente e falada pela maioria dos cidadãos. As principais características da Abordagem Comunicativa eram:

- Uso de “textos autênticos”;
- Aulas administradas na língua estrangeira;
- Exercícios com frases desordenadas para os estudantes as ordenarem;
- Dramatização de cenas sobre a vida real e quotidiana/*role-play*;
- Utilização de figuras em sequência sugerindo histórias que os estudantes; deveriam descrever.

Apesar de não ter material didático disponível, este modelo foi dos que mais marcou a didática das línguas. Ao definir conceitos como gramática comunicativa, competência e desempenho, a Abordagem Comunicativa abriu caminho para o aparecimento de outras metodologias, nomeadamente a da Abordagem Sistémico-Funcional de Michael Halliday, nos anos 70 do século XX.

Por sua vez, a Linguística Sistémico-Funcional defende a língua como um sistema de sinais prático, pronto a ser usado consoante a sua funcionalidade dentro de um determinado contexto.

A LSF olha para a linguagem enquanto prática social, definindo-a como um conjunto de sistemas de produção de significados, culturalmente adequados (e condicionados), que representam a realidade, a nossa visão do mundo, construindo-a em simultâneo.⁷

⁷ Maria Alzira Santos, *Registo e Género: Uma pedagogia para o ensino do inglês como língua estrangeira*, Dissertação de Mestrado, 2006, p. 54.

Esta teoria linguística considera a língua relacionada com o contexto entendendo um e outro enquanto sistemas semióticos, cuja cooperação se designa de realização. O que pretendo significar é que sempre que um interlocutor fala ou exprime algum pensamento deve fazê-lo de acordo com a situação contextual em que se encontra. Por exemplo: se escrevermos um texto sobre animais marinhos, não será adequado falarmos de vacas; ou se entrarmos numa pastelaria e pedirmos um bolo de arroz não será apropriado usarmos o imperativo. No entanto, se escrevermos um texto sobre agronomia já não será estranho falar de vacas; nem se estivermos na presença de uma pessoa com a qual temos muita intimidade será inadequado pedirmos que nos dê o bolo de arroz sem tanta formalidade. O que aqui fica demonstrado é que toda a linguagem é funcional, o que será necessário é contextualizá-la.

Este conceito de Halliday aproveitou as ideias dicotómicas entre significante e significado, e entre paradigma e sintagma, desenvolvidas pelo que é hoje conhecido como “pai da linguística”, o linguísta suíço Ferdinand de Saussure. Saussure sustentava que o significante era a imagem psíquica da palavra, o corpo da ideia. Por exemplo, o conjunto de letras ou fonemas que formam a palavra “árvore”, enquanto significado, era a imagem acústica da palavra, a sua alma, isto é, a ideia ou noção que fazemos da imagem que simboliza uma árvore, com tronco castanho e folhas verdes. Um não vive sem o outro. Já paradigma é o conjunto de palavras da língua que se encontra à nossa disposição para ser usado como um dicionário gigante que contém todos os vocábulos possíveis. Sintagma é a escolha que fazemos individualmente, enquanto falantes da língua, dentro do modelo do paradigma. Ou seja, é a nossa utilização individual do dicionário gigante. Não usamos todos os seus vocábulos porque não precisamos, apenas os que são considerados numa determinada situação.

Uma das bases da Linguística Sistémico-Funcional é o texto. Este pode ter as mais diversas formas enquanto discurso, pode ser falado, escrito, formal, informal, monólogo ou diálogo. É composto por diversos significados codificados ou expressos através de sistemas gráfico, fónico ou visual. O tamanho não importa, um texto é sempre um texto sempre que falado e ouvido. Desde que seja escrito e lido. Desde que tenha uma função e faça sentido ao falante ou

escritor e ao ouvinte ou leitor no seu todo, enquanto unidade sólida dentro de um contexto de situação. É esta coerência entre língua e contexto que confere ao que é dito/escrito a designação de produção textual e permite ver se de facto o falante consegue comunicar linguisticamente com êxito enquanto ser social que é. Essa produção textual parte, ou é fruto, de uma escolha feita pelo falante no momento em que se exprime dentro do contexto de situação. As escolhas são feitas consciente ou inconscientemente, e podem adequar-se ou não ao contexto de situação.

Há também inúmeros sistemas semióticos que não são expressos através da língua como a concebemos. Por exemplo, as artes plásticas (escultura, pintura, desenho), a língua gestual, a linguagem corporal, o choro dos bebés, a sinalética das ruas (sinais de trânsito, *graffiti*, ordens dos agentes de autoridade, etc.), a moda, entre outros. Todos esses sistemas têm em comum o facto de ordenarem o mundo em conteúdo e expressão, como refere Suzanne Eggins, citada por A. Santos. Isto é, enquanto os sistemas semióticos têm apenas dois níveis, o do conteúdo (significado) e o da expressão (como é representado), os sistemas linguísticos têm três, dois de conteúdo e um de expressão.

Temos, então, um primeiro nível de conteúdo, o da semântica do discurso, os significados; um segundo nível de conteúdo, que corresponderá à léxico-gramática, às escolhas de léxico e de estrutura; e, finalmente, o terceiro nível, no qual as escolhas de léxico léxico-gramaticais serão realizadas que pela fonologia – os sons que realizam os significados no discurso oral –, quer pela grafologia – as letras do discurso escrito.⁸

A Gramática Sistémico-Funcional é geralmente bem aceite pelos professores de línguas devido ao seu carácter teórico e à oferta de ferramentas que ajudam a perceber que ensinar uma língua equivale também a confrontar os participantes com uma cultura, já que o texto não sobrevive sem o contexto. Bronislaw Malinovsky e John Rupert Firth foram os primeiros a referir-se ao “contexto de situação”, isto é, a produção textual só faz sentido quando inserida corretamente num determinado contexto social, como já explicitiei. Porém,

⁸ *Ibidem*, p. 53 e 54.

Halliday foi mais longe e mencionou também a existência de um “contexto da cultura”. Esta ideia partiu da teoria da relatividade linguística, primeiramente estudada pelos linguístas americanos Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf, (mais conhecida como a hipótese Sapir-Whorf) que diz que a língua que falamos afeta a nossa forma de pensar e estar, tal como a maneira de vermos e percepcionarmos o mundo.⁹ Embora esta teoria não tenha sido totalmente aceite no seio da comunidade científica, Halliday recebeu-a como contributo para a complementaridade do “contexto de situação” de Malinovsky e Firth, pois estes defendiam que a situação representava o contexto, e a língua o texto; enquanto os primeiros advogavam que a cultura representava o contexto e a língua, o sistema.

A fim de sabermos que texto usar e em que contexto, é necessário dominarmos o registo. Este rege a mudança em situação e determina a relação entre os fatores linguísticos e situacionais em função do leque de escolhas linguísticas que fazemos dentro de um determinado texto. Como Halliday defende, o registo é determinado por aquilo que está a acontecer no momento, por quem fala, e pela linguagem que é usada durante a situação decorrente. Assim, perante estas noções, Halliday desenvolveu três aspectos contextuais do registo: o campo (*field*), determinadas pelo contexto social onde surge o texto; as relações (*tenor*), determinado pelo intercâmbio comunicativo e relações dos interlocutores; e o modo (*mode*), determinado pelos recursos necessários para a relação linguística. Cada um deles tem uma metafunção inerente que ajuda a língua a organizar-se, a exprimir a nossa perceção do mundo e a refletir sobre a realidade. São elas a ideacional, a interpessoal e a textual. A metafunção ideacional refere-se à realidade circundante e/ou às fontes de cultura. Designa o conhecimento acumulado através da experiência pessoal ou dos textos lidos/escritos no seio dessa própria cultura. A metafunção interpessoal refere-se aos padrões de participação na vida social e tem a ver com a capacidade de se conseguir comunicar dentro do contexto. Designa o papel que os interlocutores têm na sua interação. A metafunção textual refere-se ao que é dito por esses

⁹ *The Sapir-Whorf Hypothesis* (1999), disponível no site: <http://www.angelfire.com/journal/worldtour99/sapirwhorf.html>, consultado a 2 de dezembro de 2012.

mesmos interlocutores e representa o conhecimento obtido através de outros textos, mesmo os que se encontram inseridos em contextos intratextuais e intertextuais. Diz respeito ao conhecimento das relações semânticas na sua interação com os padrões temáticos.

O campo representa o que se está a passar, a ação social que envolve os interlocutores, logo, a metafunção ideacional, que respeita a linguagem e descreve a “realidade” envolvente é a que mais se relaciona com ele. As relações representam os interlocutores, assim como as relações sociais que estes têm entre si, não sendo por isso de estranhar que a metafunção interpessoal (a que se refere à forma de como as pessoas interagem), seja a que mais se relaciona com ele. O modo refere-se à organização simbólica do texto e ao papel que ele vai ter dentro do contexto, pelo que a sua metafunção é, claro está, a textual.

Halliday defendeu que um modelo de registo é fundamentalmente inter-relacional, que o contexto de situação serve as “instâncias particulares”, e que o contexto de cultura serve uma categoria mais imprecisa, sendo definido como o contexto para o potencial de significado. Como disse anteriormente, no contexto de cultura a língua é vista enquanto sistema e no contexto de situação é vista enquanto texto.

O modelo de Halliday recuperou a ideia de um modelo estruturalista. O que o diferenciou dos outros foi o facto de dar importância ao significado atingido através da forma. A forma é, por isso, um meio para se chegar a um fim (significado), por sua vez determinado por um contexto sócio-cultural. Halliday foi o grande mentor e impulsionador da Gramática Sistémico-Funcional, sendo reconhecido por ter aperfeiçoado um novo conceito de gramática onde está envolvida não só a estrutura gramatical propriamente dita, como também uma funcionalidade explícita e abertamente social. Como os anteriores, também os seus estudos foram alvo de desenvolvimentos por parte de outros linguístas. Um deles é seu antigo aluno e colaborador, o linguísta e professor canadiano, radicado na Austrália, Jim Martin. Martin trabalhou a Linguística Sistémico-Funcional, desenvolvendo os conceitos de avaliatividade, multimodalidade, análise de discurso, linguística educativa e género.

Hoje em dia, na maior parte das escolas, universidades, institutos de línguas e outros organismos que prestam serviços de aulas de línguas

estrangeiras não se adota apenas um método de aprendizagem, mas vários. Normalmente, o método de ensino utilizado é uma mistura de todos de forma eclética, sendo deixado ao professor o critério de escolher as vias que mais convêm ao seu grupo específico de estudantes.

Todos os métodos que foram surgindo ao longo dos anos são fruto de ideias aparecidas num determinado período de tempo e lugar, e que tentaram dar resposta à necessidade de explicação de como funciona e se fala a língua. Tentaram complementar algo que se acreditava não ficar completamente esclarecido pelo método anterior e introduzir novos exercícios e formas de ver a língua que facilitassem, de certa forma, a sua aprendizagem. Pelas descrições apresentadas anteriormente, parece lícito concluir que nenhum dos métodos conseguiu atingir plenamente os objetivos de forma isolada. No início, os resultados pareciam satisfatórios, porém, depressa se percebia que havia falhas a colmatar a bem de uma melhor aquisição e compreensão por parte dos aprendentes. Por isso, à luz desta noção, e com todos os dados disponíveis hoje em dia, penso que a maioria dos institutos de línguas, escolas, universidades e demais instituições que administram cursos de línguas estrangeiras preferem utilizar o “*método eclético*”¹⁰, um método que engloba um pouco de todos os outros já conhecidos.

Em termos gerais, o ecletismo visa possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de natureza variada.¹¹

O professor deve ter em conta o seu grupo de estudantes, as suas necessidades educativas e tempo de aprendizagem depois, deve elaborar um

¹⁰ Mário Vilaça, *Métodos de Ensino de uma língua estrangeira: fundamentos, críticas e ecletismo*, Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Volume VII Número XXVI, 2007, p. 82.

¹¹ *Ibidem*.

plano que responda e corresponda aos seus principais objetivos. Em vez de utilizar apenas uma metodologia, poderá fazer uso de vários elementos de duas ou três (ou de todas, se conveniente) de modo a que os estudantes aprendam de forma clara e efetiva. Para isso, poderá combinar vocabulário e exercícios gramaticais e diferentes recursos educativos: filmes, documentários, música, textos literários e não-literários, entrevistas, entre outros. O ecletismo não é sinónimo de dispersão, nem de confusão, mas de ajuda e complementaridade. Acima de tudo está a qualidade de ensino, cabendo ao professor defendê-la e praticá-la. Para tal deve apostar na autonomia e numa formação que eduque e não só num método, mas numa formação global de forma a ser capaz de decidir a melhor maneira de tornar as aulas de língua mais interessantes e consequentemente mais eficazes.

Numa era globalizante em que a Internet, a televisão e os livros tomaram conta do nosso dia-a-dia, é necessário apostar em ferramentas que satisfaçam efetivamente as nossas necessidades no menor intervalo de tempo possível. O mesmo sucede com o ensino de línguas. Atualmente, apesar de o inglês ser a língua internacional por excelência, assistimos a uma enorme vontade de se aprender as línguas dos países emergentes (chinês, russo, espanhol, português, alemão), por representarem oportunidades de futuro que acarretam consigo novas e, porventura, melhores condições de vida. Para isso, os professores de línguas têm de atualizar-se e de dar aos seus estudantes não só “matéria” a aprender, mas todo um leque de opções educativas que os ajude a atravessar e a completar o seu caminho. Quando se ensina uma língua, não se ensina apenas a sua forma nem o modo de falar, ensina-se também uma cultura que lhe é inerente e sem a qual ela não existe. Para isso, muito contribuem os livros e a literatura, objeto principal de estudo da presente tese de mestrado.

CAPÍTULO 2

A importância da leitura numa época de *gadgets*

2.1) O Livro em Portugal

Apesar das metodologias apresentadas no capítulo anterior não conferirem grande relevância à literatura no contexto de aprendizagem, são raras as vozes ligadas ao ensino que hoje em dia não referem a leitura literária como principal veículo de uma aprendizagem mais competente e, por conseguinte, de uma cultura mais ampla. A questão que se coloca é saber que literatura ensinar e como fazê-lo dentro da sala de aula.

Atualmente, os professores de língua e/ou literatura lutam contra o facto de viverem num período em que a tecnologia de ponta e os objetos eletrónicos tomaram conta do ócio dos seus estudantes. A Internet, o Facebook, as consolas, os telemóveis, os aparelhos de música, os DVD e a televisão são normalmente as primeiras escolhas dos jovens para ocupar o tempo livre. Todas elas apresentam características atraentes: fazem barulho, têm cores vivas, não exigem grande capacidade de concentração, são divertidas e de utilização rápida, pondo-os em contacto com o mundo exterior e com a atualidade. Ora, se antigamente era difícil mostrar aos jovens as vantagens e os benefícios da leitura, atualmente, com um tão variado leque de distrações, parece uma tarefa quase hercúlea.

Para competir com a panóplia de dispositivos que se encontram à venda no mercado, e que sabemos serem benéficos para o desenvolvimento mental das crianças quando usados com moderação e em idade adequada, devem distinguir-se as características que diferenciam os livros da tecnologia. A primeira questão que se impõe é: Porquê ler numa altura em que a nossa mente é tão estimulada por todos estes *gadgets*?

Está cientificamente comprovado, como demonstrarei em seguida, que a leitura faz bem ao desenvolvimento intelectual e à formação da personalidade. Quando lemos precisamos de estar no nível máximo da nossa concentração, de silêncio e de ter disponibilidade total para nos dedicarmos ao livro que temos em mãos. Trata-se de uma faculdade que requer esforço para ser bem-sucedida.

Inúmeros estudos¹² dão conta de que a leitura é dos principais atos do raciocínio humano. É ela que normalmente atesta as aptidões educativas e culturais e que revela os níveis de aproveitamento escolar. Um dos estudos que o comprova é PISA (Programme for International Student Assessment), um relatório da OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica), criado em 1997. É realizado de três em três anos com o objetivo de monitorizar o desempenho escolar e educativo dos estudantes de 15 anos dos países membros da organização e respetivos parceiros. O grande objetivo do relatório não é testar os conhecimentos dos alunos, mas analisar se estes os sabem pôr em prática em situações da vida real. Para além da literacia em Matemática e Ciência, o PISA examina igualmente os níveis de literacia em Leitura, aspecto central da presente tese.

No documento *Take the Test*, que se encontra *online* e que deixa antever os objetivos e perguntas feitas neste questionário, obtemos a definição do que é realmente relevante na avaliação dos estudantes.

The assessment of reading in PISA is not aimed at testing whether or not 15-year-old students can read in a technical sense, since comparatively few young adults in modern societies have no skills in reading. The PISA definition of reading literacy goes beyond the notion of decoding information and literal comprehension towards more applied tasks. Reading literacy in PISA is defined as: Understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society.¹³

Para a OCDE, saber ler (bem) significa compreender textos com formatos, géneros e processos de leitura em contextos diferentes. Por exemplo, referente ao formato, o aluno deve distinguir textos em prosa (com parágrafos, descrições, narrações, argumentos) de textos não literários do foro mais “real”,

¹² *This is your brain on Jane Austen, and Stanford researchers are taking notes* (2012), disponível no site: <http://news.stanford.edu/news/2012/september/austen-reading-fmri-090712.html>, consultado a 30 de agosto de 2013; *Does Reading Make You Smarter?* (2013), disponível no site: <http://yourbrainatwork.org/does-reading-make-you-smarter/>, consultado a 30 de agosto de 2013.

¹³ *Take the Test: Sample Questions from OCDE's PISA Assessments*, OCDE, 2009, pág. 16.

como gráficos, mapas, escalas, entre outros. No que diz respeito aos processos de leitura são avaliadas três componentes: a informação retida, a interpretação geral do texto e a reflexão ou avaliação do seu conteúdo. Os contextos estão divididos em: utilização pessoal (romance; carta), utilização pública (documentos oficiais), utilização ocupacional (manuais; relatórios) e utilização educacional (manuais escolares; livros de exercícios). Ao todo, o relatório contém 18 unidades, cada uma com um texto diferente e respetivas perguntas de interpretação.

Em 2009, este teste foi realizado em 212 escolas portuguesas em que foram selecionados aleatoriamente 40 alunos, constituindo no final um conjunto de cerca de 8.500 participantes. Segundo um estudo levado a cabo pelo ISCTE – IUL Instituto Universitário de Lisboa, Portugal foi o país da OCDE que mais progrediu nos três ramos do conhecimento (Leitura, Matemática e Ciência) em relação ao ano de 2000. Quanto aos níveis de proficiência do desempenho em leitura por cada Estado, domínio principal do teste desse ano, o nosso país ficou em 25º lugar num total de 65.

Portugal melhorou o desempenho médio em todos os subdomínios avaliados em literacia, criando um maior equilíbrio entre eles do que aquele que existia em 2000. Esse equilíbrio foi conseguido pelo aumento mais acentuado do desempenho em *extrair e recuperar informação*, que em 2000 registava *scores* médios relativamente mais baixos do que os restantes subdomínios (*integrar e interpretar informação*) e *reflectir sobre os textos e avaliá-los*.¹⁴

Estes resultados revelam que os alunos portugueses conseguiram um maior aproveitamento na leitura em 2009 do que em 2000, sendo Portugal o país da OCDE a progredir mais nesta componente. Tentarei agora averiguar o que pode ter estado na origem desta situação.

Sabemos que nos últimos anos os governos portugueses têm feito um enorme esforço na divulgação e na promoção da leitura. Projetos como o Plano

¹⁴ Helena Carvalho, Patrícia Ávila, Magda Nico, Pedro Pacheco, *As competências dos estudantes – Resultados do PISA 2009 em Portugal*, CIES – IUL Instituto Universitário de Lisboa, Dezembro de 2011, pág. 51.

Nacional de Leitura, que incorpora vários elementos como o Ler+ dá Saúde (projeto conjugado com o Plano Nacional de Saúde onde os profissionais da área alertam para os benefícios que a leitura pode trazer à saúde da família), Adultos a Ler+ (projeto que envolve a sociedade civil na divulgação do prazer e das vantagens de ler), Ler+ em Família (iniciativa *online* que convida todos os membros da família a trocarem impressões sobre a leitura de livros), Clube de Leituras (um *site* de informação, concursos e salões literários com uma biblioteca de livros digitais que possam responder às necessidades de todas as faixas etárias), o programa de televisão “Ler+ Ler Melhor”, que passa na RTP1 e na RTP Informação, bem como o trabalho que tem sido desenvolvido em parceria com as escolas, têm incentivado não só os alunos a ler mais, mas, de forma geral, toda a população.

O grande objetivo é fazer com que Portugal consiga deixar os últimos lugares das listas que comparam os níveis de literacia e de tempo dedicado à leitura entre os países desenvolvidos e passe, se não para os lugares cimeiros, pelo menos para um lugar de maior destaque. Consequentemente, e mais importante que tudo, está a formação dos cidadãos que ao lerem se tornam mais cultos, mais instruídos e por isso conseguem dar uma resposta mais eficaz aos problemas que encontram no dia-a-dia.

Uma outra componente que potencia o desenvolvimento literário e cultural do país são as bibliotecas públicas.

A biblioteca pública – porta de acesso local ao conhecimento – fornece as condições básicas para a aprendizagem ao longo da vida, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural do indivíduo e dos grupos sociais.

A biblioteca pública é o centro local de informação, que torna prontamente acessíveis aos seus utilizadores o conhecimento e a informação de todos os géneros. Os serviços da biblioteca pública devem ser oferecidos com base na igualdade de acesso para todos, sem distinção de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua ou condição social.¹⁵

¹⁵ *Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas*, (1994), disponível no site: <http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/bibliotecasPublicas/Paginas/manifestoUnescoBibliotecasPublicas.aspx>, consultado a 30 de novembro de 2012.

Em 1987, na sequência de um relatório apresentado sobre bibliotecas públicas que revelava que dos 275 concelhos de Portugal Continental apenas 91 possuíam uma biblioteca municipal gerida inteiramente com fundos públicos, onde a animação cultural era quase inexistente sendo a biblioteca praticamente um lugar de conservação e armazenamento de livros, o Ministério da Cultura de então decidiu lançar a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas. O principal objetivo do programa era “(...) *dotar todos os concelhos do País com uma Biblioteca Pública* (...)”¹⁶ com infraestruturas modernas, livros recentes e serviços que iam desde a promoção de atividades culturais para crianças e adultos, o empréstimo domiciliário, o visionamento de documentos áudio, vídeo e multimédia e, mais recentemente, o acesso à Internet e redes sem fios. Desde então, a oferta bibliotecária nacional expandiu-se alcançando o impressionante número de 194 bibliotecas inauguradas em 261 municípios.

Segundo estatísticas realizadas pela Rede Nacional de Bibliotecas Públicas¹⁷, em 1994 foram pedidos 30.758 cartões de leitor, enquanto em 2011 foram pedidos 69.196. Há dezoito anos foram utilizados pelo menos uma vez 148.450 cartões de leitor enquanto no ano passado o mesmo aconteceu com 280.636. Ainda em 1994 foram feitos 4.137 empréstimos domiciliários enquanto no ano de 2011 se chegou aos surpreendentes 858.396.

Claro que esta proliferação de livros atingiu os locais mais recônditos do país e ajudou ao seu desenvolvimento, combatendo de forma significativa a iliteracia.

O mercado livreiro também nunca esteve tão ativo, não só em Portugal como no resto do mundo. Não obstante a crise financeira que este momento assola os países desenvolvidos, a classe média nunca teve tanto poder de compra nem tanta instrução. Compreendendo a procura e a oportunidade de negócio que o ramo potencia, várias têm sido as empresas que têm protagonizado movimentos financeiros consideráveis neste sector.

¹⁶ Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, disponível no site: www.dglb.pt, consultado a 3 de dezembro de 2012.

¹⁷ Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, Recursos e Serviços (2011), disponível no site: http://rcbp.dglb.pt/pt/ServProf/Estatistica/Documents/RNBP_Recursos_2011.pdf, consultado a 3 de dezembro de 2013.

Em 2008, assistimos ao nascimento da Leya, um projeto que alberga 17 editoras, muitas de renome (Academia do Livro, Asa, Bis, Caderno, Caminho, Casa das Letras, D. Quixote, Estrela Polar, Gailivro, Livros D’Hoje, Lua de Papel, Novagaia, Oficina do Livro, Quinta Essência, Sebenta, Teorema e Texto), 13 livrarias em todo o país e, segundo o jornal Público,¹⁸ tem um retorno de cerca de 90 milhões de euros por ano. Embora se tenha noticiado que o grupo despediu 34 pessoas em Portugal, sabe-se que criou mais de 80 postos de trabalho no nosso país, nas áreas de produção de conteúdos digitais e ensino à distância, contabilizando um total de 520 colaboradores. Uma das suas apostas estratégicas está nos mercados brasileiro e africano, de língua portuguesa. Segundo o mesmo jornal, a Leya emprega 700 funcionários no primeiro, onde obteve um crescimento extraordinário com cinco publicações no *top 30* do ano de 2011, e é líder nas áreas de edições escolares e gerais no segundo, em Angola e Moçambique. Segundo a editora, a sua missão é “(...) *dar a conhecer os autores em todo o espaço lusófono e do desígnio de ser um grupo editorial de referência na língua portuguesa. (...)*”.¹⁹

Confrontado com esta situação, o mercado viu-se obrigado a mudar. De maneira a não perderem a posição, o estatuto e o volume de negócios, os restantes grupos editoriais tiveram de adaptar-se à nova estrutura imposta pela Leya. Neste momento, a sua maior rival é a Porto Editora. Com um capital social de 1.400.000 euros, um catálogo polivalente que vai desde a literatura a manuais escolares e dicionários (área em que é sobretudo conhecida), com 9 editoras e 68 anos de História, a Porto Editora assume-se como a maior editora portuguesa. Em 1997 criou um produto inovador de grande sucesso: a Diciopédia, uma enciclopédia em formato CD-ROM lançada quando a Internet se começava a afirmar e ainda não se encontrava à simples distância de um clique para a maioria dos jovens. Mais tarde, no início do novo milénio, a empresa adquiriu duas editoras escolares de referência (Areal Editores e Lisboa Editora) passando a ser então a indiscutível líder de mercado do setor. Reconhecendo as

¹⁸ *Leya despede em Portugal e aposta no Brasil*, disponível no site: <http://www.publico.pt/cultura/noticia/leya-despede-em-portugal-e-aposta-no-brasil-1527600>, consultado a 3 de Dezembro de 2012.

¹⁹ *Leya quem somos*, disponível no site: <http://www.leya.co.ao/gca/?id=240>, consultado a 3 de dezembro de 2012.

oportunidades de negócio nos países emergentes de língua portuguesa, a Porto Editora estabeleceu-se em Moçambique em 2002 e em Angola em 2005. Apostou igualmente na área literária adquirindo a prestigiada Sextante Editora em 2010 e um dos grupos editoriais portugueses mais antigos e emblemáticos em 2012, a Bertrand. Este negócio valeu-lhe uma rede de 54 livrarias em todo o país, a distribuidora de livros Bertrand, o clube do livro Círculo de Leitores e as editoras Quetzal, Temas e Debates, e Pergaminho. Outro valor de futuro para a empresa é a Internet. Admitindo a sua importância, a Porto Editora fez nascer a Wook.pt, uma rede de livrarias *online* com uma vasta oferta de livros em português, inglês, francês e espanhol, *ebooks*, filmes e *software*. Segundo o *site* da TVI24²⁰, este gigante editorial auferi 91.5 milhões de euros/ano, constituindo a editora nacional com maiores ganhos. Logo a seguir está a Leya com 89.8 milhões.

Apesar de atualmente o monopólio livreiro português se concentrar nestes dois grupos editoriais não podemos deixar de mencionar uma marca estrangeira que em 1998 constituiu uma verdadeira lufada de ar fresco para o nosso mercado: a Fnac. Filial da empresa francesa Pinault Printemps (PPR) a Fnac é líder europeia na distribuição de bens tecnológicos e culturais e transformou por completo a maneira como os portugueses adquiriam livros, entre outros produtos de lazer. Com uma oferta inigualável, a Fnac Portugal é, ainda hoje, e segundo o *site*²¹ da marca, uma das mais rentáveis do grupo, com cerca de duas dezenas de lojas a operar no país.

As grandes editoras e distribuidoras sabem que o futuro dos seus negócios não passa sem a Internet. Esta ferramenta permite dar a conhecer a empresa e respetivos produtos, colocá-los à disposição do cliente, esteja ele onde estiver, e sem uma presença física necessária. Neste momento, existem inúmeras livrarias que só trabalham *online*, como as conhecidas Amazon ou The Book Depository. Em Portugal não há nenhuma com um tão grande volume de negócios apenas a

²⁰ Porto Editora autoriza a comprar livrarias Bertrand, disponível no *site*: <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/tvi24-livros-compra-bertrand-porto-editora-editores/1168290-4071.html>, consultado a 4 de dezembro de 2012.

²¹ Quem é a Fnac?, disponível no *site*: http://www2.fnac.pt/Magazine/entreprise_fnac/qui_est_fnac.asp, consultado a 4 de dezembro de 2012.

operar na rede. Segundo o Jornal Público²², a maior de todas é a Wook.pt, que já referi, pertencente à Porto Editora. Há ainda a Book House, uma rede de livrarias física e *online* autodenominada a maior livraria nacional da Internet, embora assuma que a sua prioridade é dar a conhecer a literatura brasileira, e as livrarias das grandes casas editoriais como a bertrand.pt, fnac.pt, almedina.pt, bulhosa.pt, leyaonline.com, entre outras, que disponibilizam ao cliente descontos e oportunidades únicas, com facilidades de pagamento e gratuidade de portes de envio.

Para além destes grupos existem ainda os pequenos editores que se especializam num determinado nicho de mercado, e que, ao contrário das editoras mais conhecidas, lançam poucos títulos durante o ano por terem uma estrutura mais frágil e perderem com a monopolização editorial. São importantes na medida em que publicam livros menos comerciais e procuram novos autores que nem sempre são bem-vindos nas grandes editoras por constituírem um risco demasiado elevado num mercado indiscutivelmente imprevisível. Se um escritor for bem recebido pelo público e pela crítica, é normalmente contratado por uma editora maior. No caso português há um exemplo manifesto: o primeiro romance do jornalista e autor José Rodrigues dos Santos, “A Ilha das Trevas”, foi inicialmente publicado em 2002 pela editora Temas e Debates (que à época pertencia à Bertrand). Vendeu cerca de 8.000 exemplares. Dois anos depois, aquando da edição do seu segundo romance, “A Filha do Capitão”, o autor conseguiu chegar aos 35.000 exemplares com a Gradiva, de cujo catálogo fazem parte nomes como José Saramago, Ian McEwan ou Eduardo Lourenço. Ainda hoje é a Gradiva que publica os seus livros, publicitando-os de forma ostensiva e grandiosa, como não faz com nenhum outro escritor. Foi necessário que uma editora de maior dimensão apostasse no autor para que ele conseguisse alcançar uma carreira literária bem-sucedida, e que de certo modo compensasse os gastos que a casa editorial tem com outros menos conhecidos mas cujas edições agradam a outro tipo de público. Tal como refere o relatório elaborado pelo Observatório das Atividades Culturais

²² *Maior livraria virtual portuguesa disponibiliza um milhão de livros grátis*, disponível no site: <http://publico.pt/media/noticia/maior-livraria-virtual-portuguesa-disponibiliza-um-milhao-de-livros-gratis-1351084>, consultado a 4 de dezembro de 2012.

intitulado “Inquérito ao Sector do Livro: Parte 1 – Enquadramento e Diagnóstico”:

A estrutura do sector editorial é assim caracterizada como sendo um oligopólio com franjas, em que um pequeno conjunto de grandes empresas concentra a maioria dos movimentos do mercado e que, normalmente, estão verticalmente integradas. À sua volta orbitam pequenas ou médias estruturas que se encontram dependentes em termos de distribuição, constituindo a franja concorrencial. Esta franja é a responsável pelas formas mais inovadoras de lidar com o produto na sua fase de produção, estratégia que não é adotada pelas grandes empresas onde têm muito mais a arriscar e as perdas seriam substancialmente maiores, adotando assim estratégias mais conservadoras, podendo adotar as inovações numa fase posterior.²³

A segunda metade da afirmação lembra o caso de uma pequena mas conhecida e bem-sucedida editora que apostou na inovação do catálogo e na apresentação estética das suas publicações: a Tinta da China. Desde a grande variedade de autores (Agatha Christie, Ricardo Araújo Pereira, Fernando Rosas, David Fonseca, Guerra Junqueiro, Haruki Murakami, José Eduardo Agualusa, Mark Twain, Rudyard Kipling, entre outros) passando pela forma como apresenta os livros (com um formato médio, capa normalmente desenhada e de papel mais espesso), até às coleções que edita: Coleção de literatura de humor de Ricardo Araújo Pereira, Literatura de viagens, Álbuns da República, Jornalismo, etc., a Tinta da China tem vindo a afirmar-se no mercado português com um modelo de livro quase sempre reconhecível ao primeiro olhar.

Apesar de assistirmos a grandes mudanças no panorama nacional livreiro, a verdade é que, devido à crise económica, as editoras editam menos e apostam em autores que costumam ter sucesso garantido, em obras *bestseller* de países estrangeiros e em reedições que correram bem aquando da primeira publicação.

²³ *Observatório das Actividades Culturais*, disponível no site: <http://www.oac.pt/menuobservatorio.htm>, consultado a 10 de dezembro de 2013.

Foi o que se verificou na Feira do Livro de Lisboa de 2012. Cerca de 300.000 pessoas²⁴ visitam a feira todos os anos para aproveitar os descontos cada vez mais generosos e para verem os seus autores favoritos. Ainda assim, de acordo com o jornal Público²⁵, a feira de 2012 contou com menos inscrições do que a do ano anterior, tendo muitas editoras participado num sistema de parceria ou reduzido o número de pavilhões. Um dos fenómenos que ocorreu nesse ano foi a quase divisão da feira em dois polos distintos: a zona da Leya e a zona da Porto Editora. Como estes dois grupos editoriais mudaram radicalmente a essência do mercado livreiro através da aquisição de pequenas editoras, a feira ficou transformada num “campo de batalha” entre ambos para ver quem atraía mais atenções. Claro que quem perdeu foram os pequenos comerciantes e alfarrabistas que sem música, bonecos ou escritores conhecidos permaneceram na penumbra tendo de associar-se ao desconto que a feira, como um todo, deixa usufruir (Hora H).

O site da APEL (Associação Portuguesa de Editores e Livreiros), organizador da feira, está [em dezembro de 2012] desatualizado relativamente a números, fazendo apenas referência à feira realizada no ano de 2010. No entanto, as reportagens de televisões generalistas realizadas na altura²⁶, e que ainda se encontram *online* nos sites das mesmas, dizem-nos que a feira contou com um total de 242 pavilhões, que arrancou de forma lenta devido à chuva, e que fechou com bons resultados tendo em conta o ano de 2011 e a crise económica. Segundo o jornal I²⁷, o montante total do volume de negócios do sector do livro em Portugal foi de 361 milhões de euros, em 2010. Como referiu à Agência Lusa o investigador do Observatório das Atividades Culturais, José

²⁴ *Feira do livro em Lisboa termina com balanço positivo*, disponível no site:

<http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=553342&tm=4&layout=122&visual=61>, consultado a 19 de dezembro de 2012.

²⁵ *Feira do Livro de Lisboa começa a 24 de Abril e a do Porto a 31 de Maio*, disponível no site:

<http://publico.pt/cultura/noticia/feira-do-livro-de-lisboa-comeca-a-24-abril-e-a-do-porto-a-31-de-maio-1535984>, consultado a 19 de dezembro de 2012.

²⁶ *Feira do Livro arranca com chuva*, disponível no site:

<http://www.tvi.iol.pt/videos/informacao/13616467>, consulto a 19 de dezembro de 2012; *Feira do livro termina com balanço positivo*, disponível no site: <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=553342&tm=4&layout=122&visual=61>, consultado a 19 de dezembro de 2012.

²⁷ *Volume de negócios do sector do livro foi de 361 milhões de euros em 2010*, disponível no site:

<http://www.ionline.pt/dinheiro/volume-negocios-sector-livro-foi-361-milhoes-euros-2010>, consultado a 25 de setembro de 2012.

Soares Neves “(...) *apesar da quebra nos últimos anos [devido à crise económica] esta continua a ser uma indústria cultural de grande relevância (...)*”²⁸. As editoras publicam menos, mas a variedade de oferta continua a ser estonteante e o público em geral parece satisfeito com o que encontra e disposto a comprar mais livros e a passar mais tempo a ler.

2.2) Porquê ler hoje em dia?

Como mencionei no capítulo anterior, ler é uma das atividades mais importantes para o cérebro humano. Permite desenvolvê-lo de forma a dar resposta eficaz aos problemas do quotidiano, criar empatia com os outros, dotar de cultura e rapidez de raciocínio e ocupar o nosso tempo de lazer. Mas será que não conseguimos atingir os mesmos resultados com os restantes meios tecnológicos que estão à nossa disposição?

Há muitos professores de literatura que pensam que alguns dos seus pares, e o público em geral, não sabem ler um livro, nem “ensiná-lo”. Desde a imprensa de Gutenberg que milhões de histórias nos submergem em mundos distintos através de palavras que ativam a nossa imaginação. Por vezes, nem mesmo os leitores mais ávidos compreendem o motivo por que ficam “agarrados” aos livros.

For a long time, I read for just that reason, as if books were ripcords, escape hatches, portals out of my own life. I carried them with me everywhere: school, sleepovers, vacations, quick rides on the subway – any unattached moment, any place or piece of time.²⁹

Para quem gosta de ler é importante trabalhar a relação que tem com os livros. São inúmeros os defeitos de um leitor. Primeiro, deseja ler tudo. Deseja ler clássicos, dos gregos aos contemporâneos, a obra inteira dos escritores de que gosta, os livros premiados e ainda, se possível, ser especialista em literatura comparada: portuguesa, espanhola, francesa, inglesa, americana, russa,

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ David L. Ulin, *The Lost Art of Reading*, Sasquatch Books (2010), p. 10.

brasileira, italiana, latino-americana, africana, asiática, entre outros. Em segundo lugar, o leitor deseja manter conversas em tertúlias sobre os livros que lê e a partir daí partilhar ideias, opiniões, discutir personagens, ações, caminhos diferentes por onde a história poderia ter enveredado, finais alternativos. Em terceiro lugar, o leitor gosta de poder manusear o objeto. O seu local ideal para viver seria uma biblioteca, no entanto, como tal não é possível, vai enchendo as estantes de casa à medida das suas possibilidades. Em quarto, o leitor gosta de edições raras e por isso vai com frequência a alfarrabistas em busca de preciosidades. É sempre bom encontrar um tesouro inesperado, uma edição comemorativa, uma primeira edição, um livro esgotado. Para os amantes da Literatura não é difícil perceber por que é que ler é importante. Eles sabem que a sua cultura, capacidade de raciocínio, concentração e sensibilidade aumentam com a leitura. Não conseguem estar um só dia sem ler e, se estão, sentem-se desconfortáveis.

Apesar de existirem leitores que devoram livros e que sentem os benefícios emocionais e intelectuais que a leitura proporciona, na minha opinião, o papel da escola e da sociedade não é tornar todos os alunos “viciados” em livros. O que se pretende é torná-los leitores frequentes e mostrar-lhes que ao lerem encontrarão novas formas de ver o mundo e de se conhecerem a si próprios e aos outros.

São vários os autores (na maioria professores de línguas e de literatura) que abordam a questão de o que ensinar em aulas de literatura e de como ensinar um aluno a ler. Um dos pontos em que todos parecem convergir é que nos dias de hoje se aconselha a leitura como forma de prazer ou passatempo sem que se explique convenientemente para que serve ou existe. Este tipo de preocupação ajudaria a esclarecer a razão pela qual encontramos atualmente tanta literatura considerada ligeira nos *tops* de vendas das livrarias. Não é um fenómeno só português, é global. Os livros que mais vendem são as histórias contemporâneas: enredos sem grande profundidade ou conteúdo, linguagem pouco cuidada, personagens desinteressantes e passagens com muita ação. Por vezes, parece que estes livros foram escritos a pensar num possível contrato cinematográfico de modo a ser rapidamente consumido por um público adolescente.

Para definir o que é a Literatura e explicar por que razão convém ser lida, sou obrigada a estabelecer critérios que a distinguem. É ingénuo pensarmos que não existe cânone literário. É claro que existe. Tal como as pessoas, nem todos os livros são iguais. Geralmente, quem mais influencia o nosso gosto são os nossos pais e professores. Enquanto os pais nos dizem que é importante ler para nos tornarmos pessoas cultas e interessantes, os professores mostram-nos livros que consideram cruciais para a nossa formação pessoal. Quando as obras a dar na escola são escolhidas pelo Ministério da Educação os professores são obrigados a ensiná-las, quer gostem ou não. No entanto, se se trata de um curso universitário, os docentes têm mais liberdade para ensinar algo da sua preferência. Para além de escolherem uma obra literária que os estudantes deverão ler sozinhos fora do contexto de aula, os professores debatem-se com a maneira de como o livro é lido e apreendido por eles.

Muitos foram os autores que tentaram definir o cânone literário. Ezra Pound disse “*Good literature is news that stays news*”³⁰, G. K. Chesterton “*Literature is a luxury, fiction is a necessity*”³¹ e Fernando Pessoa “*A literatura é a maneira mais agradável de ignorar a vida.*”³² A verdade é que não existe uma resposta correta para definir concretamente a literatura canónica, nem distingui-la da que não o é. Segundo James R. Averill, professor da Universidade de Massachusetts, a questão é:

Are all emotions equal in their literary appeal? (...) Most notably, the notion of basic emotions is highly questionable. What is considered basic in one culture at one point in time may not even be recognized as an emotion in another culture or at another point in time in the same culture.³³

Uma das explicações para justificar a literatura canónica é dizer que ela é capaz de proporcionar ao leitor uma espécie de catarse (limpeza purificadora ou

³⁰ Ezra Pound, *ABC of Reading*, Faber and Faber Limited (1991), p. 29.

³¹ G. K. Chesterton, *The Defendant* (1901), disponível no site: <http://www.gutenberg.org/files/12245/12245-h/12245-h.htm>, consultado a 31 de agosto de 2013.

³² Fernando Pessoa, *O Livro do Desassossego* (2000), Assirio e Alvim para a Biblioteca Visão, p. 83.

³³ James R. Averill, *The rhetoric of emotion, with a note on what makes great literature great* (2001), Baywood Publishing Co., Inc, pág 6.

figurativa das emoções, normalmente compaixão e medo, descrita por Aristóteles como um efeito trágico e dramático sentido pelos espetadores após uma representação dramática). É verdade que a libertação e o relaxamento emocionais são possíveis através de livros e/ou da psicoterapia, contudo, falar-se de purificação somente através da catarse já é algo que para Averill pode ser questionado:

More often than not, witnessing or reading about an emotionally arousing event increases rather than decreases the probability of subsequent occurrences of the same emotion, often with undesirable consequences (most notably in the case of anger and aggression).³⁴

Mesmo que a catarse conduza ao aperfeiçoamento ou requinte das emoções, é difícil comprová-lo com segurança, pois todas as obras de arte como livros, quadros ou peças musicais foram alvo de inúmeros aperfeiçoamentos por parte dos seus autores.

A work of art or literature is, first and foremost, an act of creation. Similarly, I want to argue that great literature – to the extent that it appeals to the emotions – achieves universality, not simply through the perfection or betterment of preformed emotions, but rather by allowing the reader to participate in an act of emotional creativity.³⁵

Logo, o importante é a mensagem. Na minha opinião, um livro considerado bom tem uma narrativa interessante que apela às emoções mais profundas e não apenas aos sentimentos básicos que por vezes aparecem em muitos *bestsellers* atuais. Inquieta-nos, faz-nos pensar e questionar o que somos, o que queremos ser, o que fazemos e como percebemos o mundo. É evidente que a história é importante, é ela que nos guia e desenvolve as personagens (que se esperam ricas e intensas), todavia, se a obra não tiver uma mensagem inerente, forte e estruturada, pode não ser digna de menção. E, é claro, temos sempre os Clássicos.

³⁴ *Ibidem*, p. 7.

³⁵ *Ibidem*, p. 8.

Os Clássicos são um grupo de livros que fazem parte do cânone literário “criado” ou “inventado” pelos grandes escritores, críticos, professores, leitores. Podemos nem sempre concordar com as suas escolhas, porém, reconhecemos que sem esses livros, que de certo modo iniciaram correntes literárias importantes na mudança de mentalidades e hábitos, a Humanidade teria ficado mais pobre. O cânone é composto por obras que *“nunca acabaram de dizer o que têm para dizer”*³⁶, como disse Italo Calvino. São livros belos e bem escritos que descrevem os costumes, comportamentos e formas de pensar de uma determinada época, com morais intrínsecas e intrigas hábeis e apaixonantes. É frequente ouvir falar de “Cânone Ocidental” pois os maiores movimentos artísticos e literários ocorreram na Europa, lugar onde os sistemas políticos e religiosos eram mais favoráveis e manobráveis a tais mudanças e onde as inovações científicas ocorreriam com mais avanço. Do cânone fazem parte a epopeia, a ficção, o poema épico, a poesia, o drama, os contos, as novelas, entre outros.

Podem encontrar-se na imprensa ou na Internet listas de livros aclamados como os melhores de sempre e aconselhados a todas as pessoas quase como leitura obrigatória. Por vezes, essas listas diferem um pouco entre si. Apesar disso, as obras mais emblemáticas estão sempre lá. Tratam-se geralmente de livros antigos, de autores que já não se encontram entre nós ou que ajudaram a iniciar eras literárias relevantes. Homero, Sófocles, Platão, Santo Agostinho, Dante, Maquiavel, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Thomas Mann, Flaubert, Proust, Victor Hugo, Baudelaire, Voltaire, Dostoiévski, Tolstoi, James Joyce, Oscar Wilde, Ernest Hemingway, Jane Austen, Charles Dickens, George Orwell, Franz Kafka, Jorge Luís Borges, Albert Camus, Machado de Assis, e entre nós, Gil Vicente, Luís de Camões, Padre António Vieira, Almeida Garrett, Eça de Queirós, Camilo Castelo Branco, Antero de Quental, Fernando Pessoa, Sophia de Mello Breyner Andresen, Agustina Bessa Luís, José Saramago e António Lobo Antunes fazem indiscutivelmente parte do cânone (como tantos outros que não referi). Quer gostemos quer não, as suas obras superaram o tempo e mantêm-se vivas.

Estou de acordo com Italo Calvino quando defende que: *“(...) as leituras de juventude podem ser um pouco profícuas por impaciência, distração, e*

³⁶ Italo Calvino, *Porquê Ler os Clássicos?* (2009), Teorema, p. 9.

*inexperiência para o uso e inexperiência da vida. (...)”*³⁷. É evidente que todos os casos são singulares, porém, creio que o leitor tem de atingir uma determinada maturidade intelectual para se dedicar a alguns dos livros supramencionados. Há um caminho a percorrer. Ler Platão aos quinze anos não será certamente igual a lê-lo aos trinta ou cinquenta. Devemos primeiro dedicar-nos a livros com uma escrita mais acessível e próxima de nós, para depois partirmos com uma visão e um entendimento redobrados para outros que requerem uma maior atenção.

É claro que a boa literatura não se faz apenas de Clássicos. Existem inúmeros escritores contemporâneos (alguns já referidos) cujas obras gozam de grande influência no período cultural e social atual.

A actualidade pode ser banal e mortificante, mas não deixa de ser um ponto em que devemos situar-nos para olhar em frente ou para trás. Para se poder ler os clássicos, deve-se também determinar “donde” estamos a lê-los, senão tanto o livro como o leitor perdem-se numa nuvem sem tempo. É por isso que tira o máximo rendimento da leitura dos clássicos quem souber alternar com ela a sapiente dosagem da leitura de actualidades. E isto não presume necessariamente uma equilibrada calma interior: pode ser até fruto de um nervosismo impaciente, de uma insatisfação exasperante.³⁸

Os Clássicos são a referência adequada para iniciar os leitores na literatura canónica, ou pelo menos na que é unanimemente aceite como tal por ser considerada a mais bem escrita e apelativa aos sentimentos mais profundos do ser humano. Para isso, a escola e a universidade devem ser preponderantes não apenas na divulgação de autores que a maioria dos jovens não conhece, mas sobretudo na tentativa de os ajudar a compreender a mensagem que querem passar. Nos dias de hoje, encontramos escritores que se dirigem aos leitores com destreza e talento, começando assim a fixar o seu território nas referências literárias. Em Portugal, nomes como Gonçalo M. Tavares, José Luís Peixoto, João Tordo, Miguel Real, Inês Pedrosa ou Teolinda Gersão, sem esquecer obviamente

³⁷ *Ibidem*, p. 8.

³⁸ *Ibidem*, p. 12.

os incontestáveis António Lobo Antunes, Agustina Bessa Luís, entre muitos outros, dão cartas na contemporaneidade que Calvino chama de “*sapiente dosagem de leituras de actualidades*”. Porém, as “surpresas” que Calvino também refere, servem para mostrar o que é realmente a boa literatura.

Quando nos habituamos a ler as grandes obras e a escolher autores consagrados, ficamos sensibilizados para um tipo de escrita ágil, bonita, pessoal, fluida, madura, trabalhada, nem sempre fácil, mas com uma linha de pensamento que nos envolve e revela a verdadeira identidade do autor. Ao pegarmos num livro popularmente considerado ligeiro, sentimos que ele não traz nada de novo ao panorama literário. Todavia, apesar de as tramas parecerem todas iguais, com personagens desinteressantes e repletas de clichés, é preferível, na minha opinião, ler esses *bestsellers* momentâneos do que não ler nada, pois eles sempre estimulam a criatividade, aumentam o vocabulário (ainda que pouco), e promovem o raciocínio e a memória.

(...) for heaven's sake, don't turn reading into the intellectual equivalent of eating organic greens, or (shifting the metaphor slightly) some fearfully disciplined appointment with an elliptical trainer of the mind in which you count words or pages the way some people fix their attention on the “calories burned” readout – some assiduous and taxing exercise that allows you to look back on your conquest of Middlemarch with grim satisfaction. How depressing. This kind of thing is not reading at all, but what C. S. Lewis once called “social and ethical hygiene.”³⁹

Jacobs é da opinião de que devemos primeiramente ler livros que nos dão prazer e que temos vontade de ler. Ler por obrigação é um dos factores que pode levar muitos jovens a afastarem-se da leitura e que consequentemente os desvia para três caminhos diferentes: o de parar de ler, o de ler livros apenas por gosto, ou o de ler livros que constam das tais listas que mencionei. Ora, não serão estas opções um pouco radicais?

Cada um é livre de ler o que quiser. Eu leio o que gosto e por isso é natural que os demais também o façam. Somos todos diferentes, temos gostos diferentes

³⁹ Allan Jacobs, *The Pleasures of Reading in an Age of Distraction* (2011), Oxford University Press, p. 17.

e ainda bem que assim é. No entanto, não posso deixar de defender a ideia de que ler os Clássicos não é prejudicial. Pelo contrário. Se estivermos habituados a ler livros contemporâneos e pegarmos em Dickens por vontade própria, experienciamos uma descoberta que poderá levar-nos ao encontro de outros escritores que não pensávamos apreciar. Ao ler os Clássicos e os não Clássicos reparamos nas diferenças óbvias entre ambos e provavelmente damos conta de que os primeiros são um regalo para a alma, um ensinamento para a vida e um passo na nossa cultura pessoal. No entanto, também vale a pena notar que muitos dos livros hoje considerados Clássicos foram no seu tempo menos considerados e tidos como literatura menor. Isto quer dizer que provavelmente alguma literatura contemporânea ficará um dia na História da Literatura, como, por exemplo, J. K. Rowling e a saga *Harry Potter*. Mas quem poderá afirmar com certeza? E para que serve a literatura? Serve para alguma coisa no que ao quotidiano diz respeito? Aparentemente não. Quem lê os Clássicos pode não ficar com uma personalidade “melhor”, nem com valores mais convenientes do que quem não os lê. O prémio Nobel da literatura português, José Saramago, sempre afirmou que a pessoa mais culta que conheceu foi o avô que era analfabeto, no entanto, mesmo ele reconheceu que as pessoas que lêem têm vantagem sobre as que não o fazem. Reconhecem mais facilmente referências em filmes, séries, programas de televisão, reportagens, etc., aprendem a ser mais tolerantes e a pensar sensatamente sobre as suas decisões, a ter pontos de vista mais amplos, uma maior destreza linguística e gostos mais exigentes. Não são melhores, estão simplesmente mais atentas ao que se passa no mundo e mais bem preparadas para enfrentar os seus obstáculos.

Sou da opinião de que o verdadeiro leitor deverá ler o que gosta por prazer e combiná-lo, se possível, com diferentes estilos que o ajudem a crescer, a estar informado e a expandir horizontes. Creio que a curiosidade leva a outras paragens, a outros gostos e “experimentações”. Não há que ter medo.

2.3) Os benefícios de ler

Mark Edmundson, professor de literatura na Universidade da Virgínia, refere que o grande objetivo da literatura e das ciências sociais deve ser dar às

pessoas a oportunidade de escolherem o modo como querem viver as suas vidas. “(...) *I think that the purpose of a liberal arts education is to give people an enhanced opportunity to decide how they should live their lives. (...)*”⁴⁰ O que o autor refere é que atualmente, dando os Estados Unidos como exemplo, as pessoas usam a educação como meio de enriquecer-se e de ficarem socialmente bem vistas. “(...) *They [estudantes] wanted economics because word had it that econ was the major that made you look best to Wall Street and the investment banks. (...)*”.⁴¹ São cada vez menos os alunos que escolhem as Humanidades por gosto. Esta consequência tem várias causas. A primeira é a escassez de saídas profissionais. Ouvimos falar com frequência da importância da ciência, da investigação e do investimento que o Estado faz para que Portugal esteja nos primeiros lugares da modernidade e tecnologia, ao mesmo tempo, que assistimos ao empobrecimento das artes e da cultura, causado por um conjunto de fatores que vale a pena referir.

Devido à crise económica, Portugal teve de fazer ajustes financeiros no sentido de poupar dinheiro. Para isso, cortou na despesa do Estado e fechou algumas instituições, como, por exemplo, o Ministério da Cultura que passou a ser uma Secretaria de Estado. Consequentemente, houve uma diminuição significativa dos orçamentos das câmaras municipais e juntas de freguesia que constituem os maiores dinamizadores culturais a nível nacional. Os bens culturais mantiveram as taxas de IVA: os livros em papel são tabelados com a taxa mínima (6%), os livros eletrónicos, CD e DVD são tarifados com a taxa máxima (23%); só os espetáculos como cinema, ópera, teatro e concertos musicais aumentaram, apesar de terem escapado ao teto máximo: subiram de 6% para a taxa intermédia de 13%. Todas estas tributações foram contestadas pelos respetivos produtores e pela SPA (Sociedade Portuguesa de Autores), organismo que protege os direitos dos autores portugueses. Referiu a SPA que ao se agravarem as taxas de IVA dos produtos culturais estará a agravar-se concomitantemente o risco de cópia e distribuição ilegais e a promover o *download* ilegal. Com a era da digitalização dos livros (que são substituídos por *Kindles* e *Ipads*), da oferta de cinema em casa por parte das operadoras de

⁴⁰ Mark Edmundson, *Why Read?* (2004), Bloomsbury, p. 5.

⁴¹ *Ibidem*, p. 13 e 14.

televisão por cabo e da facilidade em descarregar filmes, séries televisivas e músicas da Internet, não é de estranhar que, para além da oferta tradicional rarear por escassez de orçamento público, as pessoas (nomeadamente os jovens por serem o grupo etário com menos rendimentos e o que talvez demonstre maior interesse por este tipo de iniciativas) fiquem em casa em vez de consumir fora dela. Segundo o *site Notícias ao Minuto*, que se referia a uma notícia da Agência Lusa, o INE (Instituto Nacional de Estatística) revelou no final de 2012 que o emprego no sector das atividades culturais e criativas diminuiu 5,3% entre os anos de 2010 e 2011.⁴² Traduzido em números, o que estes dados revelam é que das 81.100 pessoas que trabalhavam no sector, 4.300 ficaram desempregadas.

Outra das razões que poderá levar um aluno a não optar por uma carreira na área das humanidades é o facto de a literatura não ser por vezes tão bem tratada nas escolas e universidades como seria desejável. Tal como sugeri anteriormente, existem inúmeros casos de docentes que são obrigados a ensinar obras e autores que não apreciam. Esse facto pode incutir nos alunos um sentimento de rejeição à obra em causa ou à literatura, em geral. Pode pensar-se que, se o professor é o primeiro a considerar o livro em questão inútil, porque não de eles, estudantes, perder tempo a lê-lo e apreciá-lo?

A fundamental qualification for teaching literature should be the view that great books are worth studying, and because of the salutary effects that they can have on life. Why would a student wish to study with anyone who didn't think as much? Doing so would be like hiring a lawyer who had lost all of his faith in the law and didn't want to sully himself through contact with the corrupt legal system.⁴³

Será de referir que quando se ensina literatura quer incutir-se nos alunos o prazer de ler, sendo o objetivo principal fazer com que eles ganhem o gosto pela

⁴² Emprego no sector das atividades culturais e criativas caiu 5,3%, disponível no site: <http://www.noticiasao minuto.com/cultura/31704/emprego-no-sector-das-atividades-culturais-e-criativas-caiu-53#.UPVue4mLKgM>, consultado a 20 de dezembro de 2012.

⁴³ Mark Edmundson, *Why Read?* (2004), Bloomsbury, p. 101.

leitura e partam sozinhos para novas viagens literárias. Tudo isto depende em grande parte do papel do professor.

Mark Edmundson defende que as aulas de literatura não devem ser baseadas na superficialidade da obra, o que quer dizer que os estudantes devem fazer mais do que uma simples pesquisa informática sobre o escritor ou a obra em questão.

Instead of spending class time wondering what the poem means, and what application it has to present-day experience, students compile information about it. They set the poem in its historical and critical context, showing first how the poem is the product and the property of the past – and, implicitly, how it really has nothing to do with the present except as an artful curiosity – and second how, given the number of ideas about it already available, adding more thoughts would be superfluous.⁴⁴

Defende o autor que uma das ferramentas mais importantes que um aluno pode ter é a in experiência. Sem ela, é difícil o professor sugerir-lhe novas formas de ler ou pensar o livro. Edmundson menciona ainda que nas universidades (americanas) este facto não é primordial. Estas instituições de ensino acabaram por tornar-se uma espécie de “agências publicitárias de recrutamento” que tentam ir ao encontro dos desejos dos pais e estudantes que escolhem as Letras como caminho de futuro, deixando de lado a exigência que uma verdadeira licenciatura requer.

We grade much more genially than our colleagues in the sciences. In English and history, we don't give many D's, or C's either. (...) A professor at Stanford explained that grades were getting better because the students were getting smarter every year. Anything, I suppose, is possible. Along with easing up on grades, many humanities departments have relaxed major requirements. (...) But the move jibes with a tendency to serve the students instead of challenging them.⁴⁵

⁴⁴ *Ibidem*, p. 15.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 19.

A literatura desempenha um papel determinante na vida das pessoas, pois pode dar-lhes respostas na busca do modo como querem viver. Edmundson crê que a leitura é um tipo de jogo onde as almas se perdem e encontram. Na opinião do professor, cada um tem um leque de palavras que lhe pertence porque as usa mais amiúde. São as palavras da nossa existência, as que nos definem, que se baseiam nas nossas experiências pessoais. Ao utilizar na sala de aula um livro que tenha como tema algo íntimo como a religião, por exemplo, ou ao pedir que o aluno redija um trabalho final sobre algo que lhe seja querido, o professor está a fazer com que ele estabeleça contacto com os restantes colegas através dos leques de palavras que cada um possui e, portanto, que inicie um processo de crescimento e expansão vocabular pessoal. Todavia, este processo não é passível de se concretizar se a educação liberal pelas artes não tiver as grandes obras literárias como referência. Mais uma vez são os Clássicos que servem para rejuvenescer, reafirmar, surpreender e gerar uma nova rede de palavras que acabam por definir-nos. Uma espécie de compromisso e esperança. “(...) *A new language, whether we learn it from a historian, a poet, a painter, or a composer of music, is potentially a new way of live. (...)*”⁴⁶ Qualquer um pode crescer através dos livros, mesmo que nunca tenha andado na universidade. Para Edmundson, existem inúmeros casos de pessoas que nunca tiveram uma experiência académica e que conseguiram melhorar de vida através deles.

I believe that almost anyone who has the opportunity to enjoy a liberal education – and such educations are not only to be had in schools; the world is full of farmers, tradesmen and tradeswomen, mechanics, lawyers, and, up to some crucial moment, layabouts, who’ve used books to turn their lives around – almost anyone is likely to be able to cultivate the power to look skeptically at his own life and values and consider adopting new ones. This ability – to expand one’s orbits – is central to the health of democracy.⁴⁷

Cristina Bruns, professora assistente de língua inglesa na Universidade Chapman, Orange County, Estados Unidos da América, refere que o grande

⁴⁶ *Ibidem*, p. 31 e 32.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 32.

objetivo dos professores de línguas e literatura é fazer com que os estudantes continuem a ler fora do contexto escolar e durante toda a vida. Está de acordo com alguns dos seus pares quando esses afirmam que a literatura é instrutiva e desenvolve as capacidades intelectuais e emocionais do ser humano, ao mesmo tempo que constitui uma fonte de prazer que ajuda a passar o tempo e a enfrentar a solidão. Porém, Bruns não crê que tais argumentos sejam suficientes para fazer com que as pessoas leiam, principalmente tendo em conta os inúmeros aparelhos eletrônicos e restantes distrações hoje disponíveis. Evoca a obra *Uses of Literature* (2008), de Rita Felski, para corroborar a ideia de que a literatura oferece, para além do prazer, as emoções: choque, encantamento e reconhecimento.

O choque ajuda a alargar os horizontes da nossa consciência limitada e proporciona-nos novas perspectivas e ideias de forma a expandirmos o nosso conhecimento.

Being taken outside of ourselves through reading may be part of the delight in literature, but at times it can also involve or even require a shock as it disrupts and pushes us beyond the limits of our self-perception. (...) The uncomfortably and even painfully shocking experiences readers can suffer in the pages of books indeed matter because we want and need to have our limited awareness stretched, and such expansion often requires breaking open or undoing once-settled perspectives. In this way shock can also facilitate the gains in knowledge that Felski attributes to literary reading by opening up the psychological or intellectual space necessary for new insights.⁴⁸

O reconhecimento acontece quando reconhecemos algo de nós próprios na obra literária. É uma experiência importante que nos ajuda a conhecer-nos melhor e a encontrar consolo e alívio por saber que alguém pensa, age e sente como nós. Na maior parte dos casos, os leitores são incapazes de transpor para o papel o que lhes vai na alma, pelo que é importante os escritores conseguirem fazê-lo e mostrarem, de certa forma, os seus sentimentos.

⁴⁸ Cristina Bruns, *Why Literature? The Value of Literary Reading and What It Means for Teaching* (2011), Continuum, p. 18 e 19.

While experiences of recognition through literary reading can simply remind us that we're not alone, they can also bring to conscious awareness latent or forgotten emotional states within us that would otherwise remain unavailable for thought and resolution. Literary recognition, like the experience of shock, can indeed serve a beneficial role beyond the momentary satisfaction or thrill they may provide.⁴⁹

O encantamento é mais fácil de compreender, principalmente para quem gosta de ler. Não custa decifrar por que razão os livros nos prendem a um mundo ficcional e nos fazem esquecer momentaneamente o real. Alguns autores dizem que os seres humanos necessitam da ficção para contemplar o novo, uma realidade alternativa que os faça sonhar com mundos mágicos e personagens envolventes. Outros dizem que a curiosidade e a busca de uma hiper-realidade os leva a abrir um livro. Contudo, para Bruns, o que é importante saber é a razão de ser de as pessoas necessitarem de entrar nesses mundos e ler essas palavras.

Os textos literários fazem com que os leitores experienciem um universo desconhecido que os obrigue a derrubar barreiras entre mundo real e imaginário e, assim, fiquem com uma visão ampla e crítica da sua própria realidade.

When literary texts can give readers a lived experience of an alternative world, which requires a temporary blurring of the boundary between the fictional and the real, then literature can potentially assist its readers in critiquing the world in which they ordinarily live by pulling them out of it for a time.⁵⁰

Ao distanciarmo-nos do mundo que conhecemos e interagirmos com realidades diferentes da nossa, conseguimos refletir e criticar a nossa existência e imaginar opções diferentes para a nossa vida (como referiu Edmundson). Também para Bruns, a literatura tem um papel essencial na capacidade mental de descobrir diferentes possibilidades que possam ser benéficas para a nossa

⁴⁹ *Ibidem*, p. 20.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 21.

existência. E, embora defenda a literatura mais do que tudo, a autora refere que as pessoas podem alterar o seu comportamento através de outras atividades que lhes façam bem: praticar desporto, tomar conta de crianças, receber presentes inesperados ou ir ao cinema.

Então, se assim é, por que razão devemos abrir um livro em vez de ver televisão ou de estar ao computador?

Numa era de distrações eletrónicas é difícil advogarmos a favor do livro, especialmente quando este nos exige mais atenção e concentração. Sempre acreditei que quanto maior o esforço, maior a recompensa, e creio que é isso que acontece quando lemos. Há uma espécie de imersão que não existe com nenhuma outra forma de entretenimento. A música, o cinema, a Internet, a televisão parecem sempre um pouco efémeras e momentâneas. Fazem bem à alma, não obstante deixarem pouco espaço à imaginação pois tudo o que vemos faz parte da sua experiência. Com a leitura isso não acontece.

Em primeiro lugar, o livro necessita de espaços de silêncio para ser lido, o que exige esforço ao leitor. Ao contrário do que provavelmente se pensa, o mundo sempre foi um local barulhento, não é algo típico da nossa época. O que é diferente, é o facto de a maior parte dos jovens (pelo menos os do Ocidente em países desenvolvidos) ter um quarto só para si onde pode passar o seu tempo livre. Caso não encontre sossego em casa, pode ir até à biblioteca, local ideal para se encontrarem livros e silêncio. Esta forma de “solidão” obriga a uma força de vontade que muitos jovens (ainda) não têm e que várias vezes são impelidos a aprender. Alguns poderão acabar por gostar da sensação e de fazer dela um hábito, outros não. E, tal como já referi, gostos não se discutem.

Não é por isso de estranhar que os jovens prefiram outras atividades à leitura, pois, tal como refere Nicholas G. Carr, vencedor do prémio Pulitzer, o cérebro humano, tal como o dos restantes animais, está “programado” para se distrair.

The natural state of the human brain, like that of the brains of most of our relatives in the animal kingdom, is one of distractedness. Our predisposition is to shift our gaze, and hence our attention, from one object to another, to be aware of as much of what's going on around us as

possible... Our fast-paced, reflexive shifts in focus were once crucial to our survival. They reduced the odds that a predator would take us by surprise or that we'd overlook a nearby source of food...

To read a book was to practice an unnatural process of thought, one that demanded sustained, unbroken attention to a single static object. It required readers to place themselves at what T. S. Eliot, in *Four Quartets*, would call "the still point of the turning world."⁵¹

É verdade que atualmente já não temos de nos preocupar com predadores nem com caçar o jantar, e muitos foram os que viram na tarefa tão antinatural, como concentrarmo-nos num único objeto durante um longo período de tempo, algo não passivo mas ativo que nos liga de forma profunda a outra realidade.

Os leitores aperceberam-se de que ler era mentalmente estimulante e reconheceram alguns pormenores das suas experiências pessoais em passagens de livros. Como refere Carr: "(...) *the brain regions that are activated closely mirror those involved when people perform, imagine, or observe similar real-world activities.* (...)"⁵² Ou seja, as partes cerebrais ativadas pela leitura são diferentes das partes ativadas pelos *gadgets*. Hoje em dia, o cérebro humano está "configurado" de maneira diferente de há 100 anos. O acesso à Internet e aos aparelhos eletrónicos, fez com que a forma como pensamos e percebemos o mundo seja completamente distinta. Ao lermos um livro, estamos concentrados no enredo e a única tarefa física que temos de fazer é virar a página. Claro que por vezes nos distraímos e temos de recuar alguns parágrafos para reler o que não lemos com tanta atenção, porém, para um leitor realmente atento, não é algo que suceda com frequência. Ao navegarmos pela Internet, o nosso cérebro não só tem de ler a informação que lhe é fornecida, como tem de fazer uma triagem para separar o que lhe interessa e carregar em vários botões de modo a ir parar às páginas certas.

Um estudo levado a cabo por uma equipa de professores da Faculdade de Psiquiatria da Universidade da Califórnia Los Angeles (UCLA), Estados Unidos, opôs uma equipa de utilizadores frequentes da Internet a outra composta por

⁵¹ Michael G. Carr, *The Shallows: What the Internet Is Doing To Our Brains* (2010), W. W. Norton & Company, New York, p. 63.

⁵² *Ibidem*, p. 70.

pessoas que raramente a usam. O que ficou demonstrado foi que as partes do cérebro que leem o texto são diferentes das que procuram e selecionam as ligações e a informação que aparecem no ecrã.

In comparison with a task that simulates reading a book page of text, the pattern of activation was similar and spanned several regional clusters including frontal, temporal, occipital, cingulate, and parietal areas. The most striking finding of the present study was in the direct comparison of the Internet versus text reading tasks for the Net Naive and Net Savvy groups, which found that the Net Savvy group had more than a twofold greater spatial extent of activation than did the Net Naive group during the Internet task. People with prior Internet and computer experience demonstrated much greater extent of MR signal activity, particularly in brain regions controlling complex reasoning and decision making. Moreover, the particular neural circuits showing greatest increases were those that control mental processes critical to successful Internet search behavior.⁵³

Mais do que isso, a equipa provou que muitas das partes do cérebro ativadas pela busca *online* são as mesmas ativadas pela leitura da página de um livro. No entanto, como na Internet também temos de escolher a informação que desejamos, o cérebro ativa diferentes zonas ligadas à tomada de decisões e seleção de texto.

During the book reading task of the present study, a network of brain regions that control language and visual skills was activated, consistent with previous functional MRI studies performed during reading tasks. The mental process of searching the Internet involves reading text so that it is not surprising that these regions were also activated during the Internet search task. However, Internet searching does involve additional cognitive tasks compared with reading a book page, particularly those related to making choices among several different selections describing further search information. Other functional MRI studies of the neural circuitry associated with decision making also have documented the involvement of

⁵³ Gary W. Small, Teena D. Moody, Prabha Siddarth, Susan Y. Bookheimer, *Your Brain on Google: Patterns of Cerebral Activation During Internet Searching* (2009), Am J Geriatr Psychiatry, p. 122.

prefrontal circuits, particularly the ventromedial prefrontal and cingulate cortices.⁵⁴

As conclusões do estudo são claras: ler livros e navegar na Internet são duas atividades que ajudam a ativar diferentes regiões do cérebro pelo que são consideradas benéficas para a saúde mental do ser humano, seja qual for a sua idade. No entanto, os investigadores alertam para o risco de vício tecnológico e défice de atenção quando o tempo de utilização computacional excede o aconselhado pelos peritos, principalmente em crianças e adolescentes.

These findings also point to the sensitivity of brain neural circuits to common computer tasks such as searching online, and constant use of such technologies have the potential for negative brain and behavioral effects, including impaired attention and addiction. Particular concern has been expressed about the vulnerability of a developing brain to such chronic exposure, which has led the American Academy of Pediatrics to recommend that parents limit the amount of screen time for children younger than 2 years of age when the brain is particularly malleable.⁵⁵

Para além de tudo isso, várias são as pessoas que passaram de não leitores a leitores, devido a *gadgets* como o *Kindle* ou *Ipad*. Ou seja, se a Internet não só ativa as mesmas partes do cérebro que a leitura, mas outras que nos ajudam a tomar decisões, porquê continuar a ler livros?

O professor e especialista em Educação Sam Blumenfeld defende que a Internet nunca substituirá os livros porque estes são os companheiros que nos acalentam, ensinam e provocam experiências inesquecíveis. E, tal como referia Cristina Bruns, com os livros experienciamos choque, reconhecimento e encantamento.

The Internet is very much like television in that it takes time away from other pursuits, provides entertainment and information, but in no way can compare with the warm, personal experience of reading a good book. (...)

⁵⁴ *Ibidem*, p. 124.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 125.

Books are also companions in a way the Internet can never be. The author speaks to us directly through the pages. We hear his or her voice. If the story is compelling, it will become part of our own mentalities and provide us with an experience which we will have had through the author. We will have known what it was like to survive a concentration camp, or live the life of a great actress or statesman or musician, or suffer climbing Mount Everest, or rejoice in making a great scientific discovery. Each of us has only one life to live, but we can vicariously live a great many other lives through the books written by other human beings. That is why the power of the book can never be replaced by the Internet.⁵⁶

Sempre que aparece uma inovação tecnológica que melhora a nossa qualidade de vida, pensamos que as suas consequências podem ser o fim de hábitos que tomávamos como garantidos. Aquando do aparecimento da rádio, foram várias as vozes que previram uma provável extinção do livro. O mesmo aconteceu com o surgimento da televisão e, mais tarde, da Internet. A verdade é que o livro mantém-se e parece conquistar cada vez mais público, como já tive oportunidade de referir em capítulos anteriores. Para quem gosta de ler, o livro será sempre imprescindível, ocupando um lugar cativo na vida dos leitores, seja em formato papel, seja eletrónico. Como leitora, e desde há três meses possuidora de um *Kindle*, creio que ler no aparelho eletrónico ou no formato em papel não é igual. Possivelmente tratar-se-á de uma questão de hábito, porém com o *Kindle* não sinto o mesmo prazer. A concentração não é tão eficaz e o aparelho é demasiado pequeno para ter nas mãos. Com o livro em formato de papel consigo sentir o cheiro do livro, a textura das folhas, o corpo do objeto. Também gosto de virar manualmente a página e do barulho que faz. Concentro-me mais facilmente e tudo me parece mais natural. Sem distrações.

Apesar de a mensagem do escritor ser a mesma, seja em livro ou em *Kindle*, a forma de como é transmitida acaba por ter um forte impacto junto do público leitor. Jayarathina Madharasan, programador informático, ávido leitor

⁵⁶ *Why the Internet Will Never Replace Books*, disponível no site: <http://www.home-school.com/Articles/why-the-internet-will-never-replace-books.php>, consultado a 4 de março de 2013.

indiano e dono do blogue *Random Flavours*, conta como a redescoberta literária lhe alterou o estilo de vida depois de muitas horas passadas na Internet.

(...) things changed when I got broadband internet. Even after that I read a lot. But I read from the internet. I was been reading books as much as I should. But I always consoled myself that my reading habit has adapted itself to the changing technology. But I was wrong.

Slowly my sleeping pattern began to change because of late-hour-browsing. I began to sleep very late, usually anywhere between 1 am to 3 am. Some days I went to bed even at 5 am after browsing and woke up between 9 am to 12 noon. This way of life had its toll on my body.

Even though Internet is now the new Constantinople, the source of wisdom for kids these days, I don't think it will ever replace books. At least for me. I just found out that there is a basic difference between reading a book and browsing the net.

By my experiences I found out that "Reading a book is a form of meditation."

It was one of the wow-moments of my life. Browsing Internet is completely full of distractions. You don't stay in a single topic for longer than 5 minutes (best case). But with books you stay (meditate) on the same topic for hours together. So it is far better than reading from a computer.⁵⁷

Para o jovem, ler eletronicamente não funcionou, contudo, para outras pessoas, como o professor Alan Jacobs (referido acima) o *Kindle* ajudou a salvar antigos hábitos literários.

I feel that my encounter with the Kindle helped restore multiple forms of readerly attentiveness. That is, not only did it restore to me the experience of being lost in a book, moving forward through the story, but that restoration in turn was transferable to my work as a scholarly pencil-in-hand reader.⁵⁸

⁵⁷ *Reading books vs browsing the Internet*, disponível no site: <http://madharasan.wordpress.com>, consultado a 5 de março de 2013.

⁵⁸ Alan Jacobs, *The Pleasures of Reading in an Age of Distraction* (2011), Oxford University Press, p. 102.

Seja em formato de papel, seja eletrónico, todos os leitores são unânimes: ler é uma das atividades mais introspetivas e ativas do ser humano. Charles Altieri, professor de inglês na Universidade da Califórnia refere que o papel da literatura está relacionado com a distinção entre o uso performativo da linguagem, ou seja, o que faz com que as coisas aconteçam, e o uso referencial ou de constatação.

The distinction emerges for Altieri when the reading of a literary text becomes what he calls “voicing”, when a reader not only physically sounds out the words of the text but attempts imaginatively to take on its “voice”. (...) there is no better access to other identities, or to who we become because we can take on other identities, than giving ourselves over to a range of speaking voices. Then we are not watching characters on a screen or a stage; we are actually becoming the voices through which they live.⁵⁹

Isto é, quando um leitor adquire a voz de um texto literário, habitando-o enquanto o lê, o seu posicionamento e energias são temporariamente influenciados por uma atitude diferente em relação ao real e aos outros, numa nova tentativa de estar no mundo. A literatura não só transporta os leitores para realidades alternativas, como os afasta temporariamente das suas atitudes normais perante os outros e das suas próprias vozes.

Cristina Bruns dá como exemplo o facto de por vezes nos custar entrar num livro e, depois de alguns capítulos, a leitura se tornar fluida e ficarmos acostumados à sua voz. Bruns defende que a parte do encantamento literário tem a ver com um regresso deliberado aos estádios da psique nos quais a postura do leitor se formou. Ou seja, a natureza controlada da literatura cria um espaço relativamente seguro que os leitores habitam aquando da leitura do livro, que os faz viajar até um estádio performativo anterior que lhes oferece uma reformação sem desintegração. Esta viagem ao mundo literário faz com que as fronteiras entre realidade e ficção, leitor e personagem, se desvançam conseguindo que os leitores experienciem uma espécie de formação pessoal

⁵⁹ *Taking Lyrics Literally: Teaching Poetry in a Prose Culture, Teaching Literature: a Companion*, disponível no site: <http://epc.buffalo.edu/authors/bernstein/syllabi/readings/Altieri.htm>, consultado a 31 de agosto de 2013.

prévia, na qual as barreiras entre identidade do leitor e identidade da obra se tornam maleáveis. Este desvanecimento temporário permite aos leitores reorganizarem a forma como se relacionam com o mundo, sensibilizando-os profundamente em relação ao que acontece em seu redor. Segundo Cristina Bruns, esta teoria pode explicar a razão pela qual os leitores sentem uma necessidade ávida de ler. A cada leitura, desenvolvem ligações poderosas e estreitas com os textos literários porque esses respondem a uma função psicológica vital. Assim, o prazer de ler está intrinsecamente ligado à capacidade que a literatura tem de instruir os seus leitores ou, como refere a autora, “(...) *to provide its readers opportunities for their own growth. (...)*”.⁶⁰

⁶⁰ Cristina Bruns, *Why Literature? The Value of Literary Reading and What It Means for Teaching* (2011), Continuum, p. 26.

CAPÍTULO 3

O ensino da literatura na aula de língua estrangeira

Os aprendentes de uma língua estrangeira não são todos iguais nem querem o mesmo. Numa aula de L2 (língua segunda) ou LE (língua estrangeira) há candidatos de idades, nacionalidades, classes sociais, etnias e níveis de formação diferentes. O único elemento que os aproxima é o facto de quererem aprender aquela língua em particular e de se encontrarem em graus de proficiência semelhantes. Ainda assim, o motivo que os leva até à sala de aula pode não ser idêntico. Alguns aprendentes desejam uma aprendizagem na língua do país de acolhimento, outros na do país de origem, há quem queira dominá-la para melhorar o curriculum profissional, e outros anseiam apenas compreender uma língua de que gostam.

Para que o grupo consiga atingir os seus objetivos, sejam eles quais forem, o professor ou ensinante deve ter presente as aspirações dos aprendentes. Se o grupo pretende tornar-se capaz na língua com vista a complementar uma necessidade profissional, então os exercícios poderão ser mais direccionados para essa via. Se, por outro lado, a maior parte dos aprendentes for constituída por turistas ou residentes não habituais, os exercícios poderão ter a ver com a cultura geral do país (História, monumentos, curiosidades), focando-se basicamente na elaboração de perguntas práticas do género *Onde é a farmácia mais próxima?* ou *Como posso comprar um bilhete de comboio?*

Induzir a prontidão para a aprendizagem de uma língua requer do ensinante conhecimentos vários, não só sobre o público-alvo e os contextos, mas também um conhecimento declarativo e procedimental sobre a língua e a cultura-alvo como objetos de ensino-aprendizagem. Estas questões são particularmente evidenciadas quando o ensinante se debate com a preparação e o modo de conceber a iniciação a uma língua não materna.⁶¹

⁶¹ Maria José Grosso, *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira, Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)* (2008), Lidel, p. 109.

A chamada gramática pedagógica pode ser uma mais-valia para o sucesso da aprendizagem. Não se trata apenas de ensinar a gramática convencional, mas de transmitir a junção desta com uma gramática comunicativa que tenha em consideração as possíveis formas de comunicação que o aprendente encontrará no mundo real.

Neste âmbito, é pela observação e descoberta, que o aprendente, num tempo gerido eficazmente, desenvolve potencialidades para a proficiência da língua-alvo, usando estratégias de aprendizagem de acordo com o seu perfil e as suas necessidades. Estas, por sua vez, são evidenciadas pelo ensinante, quando este descreve, de forma clara e simples, as regras de uso e de emprego da língua-alvo e mostra, embora de modo lacunar, o que o funcionamento da língua-alvo tem de particular.⁶²

Deste modo, os aprendentes saberão não só as noções básicas da gramática da língua, mas também as mais utilizadas pelos falantes nativos nos diferentes contextos. O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) refere que “(...) *cada ato de linguagem inscreve-se no contexto de uma situação específica no interior de um dos domínios (esferas de ação ou áreas de interesse) nos quais se organiza a vida social (...)*”⁶³. Existem quatro domínios: o público, privado, profissional e educativo.

A escolha dos domínios nos quais os aprendentes se preparam para actuar tem implicações profundas na selecção de situações, finalidades, tarefas, temas e textos, tanto para o ensino como para os materiais de avaliação e as atividades.⁶⁴

Tem de se ter em conta a forma como se aprende a língua para que se possa vir a utilizá-la com propriedade. Convém, por isso, que o ensinante tenha uma atenção redobrada de modo a fornecer aos aprendentes as tarefas adequadas para um ensino de qualidade.

⁶² *Ibidem*, p. 110 e 111.

⁶³ *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Conselho da Europa (2001), Edições Asa, p. 75.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 75.

Independentemente do fator motivacional que tenha levado os aprendentes a optar por aprender uma língua segunda ou estrangeira, na minha opinião, a literatura deve fazer parte do curriculum, seja qual for o nível de aprendizagem. Ensinar estrangeiros a ler textos numa língua diferente é conferir informações sobre valores culturais pelos quais essa língua se rege.

Em actividades de compreensão escrita (leitura), o utilizador como leitor recebe e processa como informação (*input*) textos escritos produzidos por um ou mais escritores. Entre essas actividades incluem-se:

ler para orientação geral;

ler para obter informações, p. ex.: utilização de obras de referência;

ler e seguir instruções;

ler por prazer.

O utilizador da língua poderá ler:

para compreender o essencial;

para obter informações específicas;

para compreender pormenores;

para compreender as questões implícitas, etc.⁶⁵

Centrar-me-ei na Leitura Geral por ser a que mais importa para a presente dissertação. Diz o QECR que um aprendente de nível A1 deve ser capaz de “(...) *entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.* (...)”⁶⁶. Para o nível mais avançado da Compreensão da Leitura Geral, o C2, refere o QECR:

É capaz de ler e interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária e não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo subtis, significados implícitos e explícitos.⁶⁷

⁶⁵ *Ibidem*, p. 106.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 107.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 107.

Os textos a ensinar na sala de aula, para além de terem a ver com o(s) domínio(s) em que os aprendentes estão inseridos, também poderão (e na minha opinião, deverão) ter a ver com o literário.

One of the main reasons might be that literature offers a bountiful and extremely varied body of written material which is “important” in the sense that it says something about fundamental human issues, and which is enduring rather than ephemeral. (...) In this way, though its meaning does not remain static, a literary work can transcend both time and culture to speak directly to a reader in another country or a different period of history.⁶⁸

A sala de aula deverá ser um espaço de aprendizagem onde os estudantes aprendem a falar a língua estrangeira de forma clara, rápida e fácil. Para tal, têm à disposição um grande leque de textos: panfletos, artigos de jornal ou revistas, anúncios publicitários, mapas, banda desenhada, entre outros. Os chamados “textos autênticos”, como referi no primeiros capítulos da presente dissertação. No entanto, nada impede que nas aulas se reforce esta aprendizagem com textos literários. Existem inúmeros textos que podem ser inseridos em qualquer nível de aprendizagem, desde contos a núcleos de textualidade canónica. Não se trata de tirar tempo à aprendizagem ou de dificultá-la, trata-se, pelo contrário, de complementar o ensino desvendando aos aprendentes um pouco da “alma” e cultura da língua que aprendem.

Quando se ensina literatura, deve ter-se em conta que, mais do que “ensinar”, o professor troca experiências com os estudantes. Professor e estudantes estão em processo de aprendizagem permanente e recíproca.

What is important is learning, not teaching. Teaching effectiveness depends not on what the teacher does, but rather on what the student does. Teaching involves listening as much as talking. It is important that both teachers and students are actively thinking, but most important is what goes on in the students minds. In short, if students are not learning, no

⁶⁸ Joanne Collie & Stephen Slater, *Literature in the Language Classroom* (2011), Cambridge University Press, p. 3.

matter how brilliantly we perform or indoctrinate, we are not teaching. In order to be effective teachers we have to think about how students learn and how to help them learn.⁶⁹

Para que tal aconteça, convém que o docente se prepare de forma conveniente, tendo em atenção o número de horas da sua disciplina, o número de estudantes, a sua proveniência e o nível de aprendizagem. Se a maior parte deles tiver competências linguísticas razoáveis, o livro ou os trechos literários escolhidos poderão ter um grau de dificuldade maior. Se não for o caso, o professor terá forçosamente de escolher materiais de trabalho mais básicos. Seja como for, nada impede de alterar o planeamento durante o decorrer da disciplina, pelo contrário, o docente deve ter capacidade de adaptar os seus métodos de ensino ao grupo.

A course has to be planned at least a semester in advance, so that books can be ordered, classrooms scheduled, students given a chance to enroll, and reserve reading set up in the library. But the gap between planning and teaching means that some of these decisions will have to be rethought or re-encountered when the term begins.⁷⁰

⁶⁹ Wilbert J. McKeachie, *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (1999), Houghton Mifflin, p. 10.

⁷⁰ Elaine Showalter, *Teaching Literature* (2011), Blackwell Publishing, p. 43.

CAPÍTULO 4

Apresentação da obra

Um dos objetivos da leitura em aula é fazer com que os aprendentes de uma língua estrangeira consigam ler, pensar e encarar o livro de forma autónoma. De acordo com o QECR, um estudante de nível C1 ou C2 já deve ser capaz de *“fazer descrições e narrativas elaboradas, incluir subtemas, desenvolvendo questões específicas e concluir de forma adequada.”*⁷¹ Como tal, a leitura de uma obra simples, descritiva, fluída e acessível a nível vocabular, não lhe deve trazer grande complicação.

A leitura *“(…) é um convite ao conhecimento, à viagem, à deslocação de si para o Outro, à experiência alheia que transforma o sujeito leitor. (...)”*⁷² Não deve ser um exercício unilateral. O livro tem de falar com o leitor, tal como o leitor deve ser agente ativo em relação ao que lê. Deve pensar o texto de forma crítica, tirar ilações e deixar-se encantar pela narrativa.

Tendo uma personalidade única, cada pessoa constrói também a sua própria interpretação do texto, apesar de poder haver interpretações mais elaboradas. Uma das teorias literárias que mais aborda a resposta que o leitor dá ao texto é o Reader-Response Criticism. Esta corrente *“(…) encompasses various approaches to literature that explore and seek to explain the diversity (and often divergence) of readers’ responses to literary works.”*⁷³ Ou seja, procura estudar as diferentes respostas que os leitores dão a um mesmo texto. Na presente dissertação não se pretende estudar as respostas distintas que os aprendentes dão, apenas se propõe a literatura em sala como modo de incentivar à leitura em língua estrangeira e a conseguir leituras ativas e críticas.

Os estudantes de uma língua estrangeira podem não ter a escolaridade completa ou nem sequer ter profissões que requeiram um constante uso escrito ou lido da língua. Independentemente disso, a verdade é que a palavra está em

⁷¹ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), Editora Asa, p. 177.

⁷² Carla Ferreira, *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: percursos de leitura da narrativa* (2013), CLEPUL, p. 13.

⁷³ Reader-Response Criticism, disponível no site:

http://bcs.bedfordstmartins.com/virtualit/poetry/critical_define/crit_reader.html, consultado a 30 de junho de 2013.

todo o lado, nos autocarros, nos cafés, nos supermercados, nas faturas domésticas, nos bancos, na televisão, nos jornais e revistas, nos centros comerciais, enfim, em todos os lugares. A vida quotidiana é também feita de palavra escrita de modo a lidar com as diferentes etapas do dia-a-dia e, para nos sentirmos completamente integrados na sociedade moderna e exigente em que vivemos, saber ler e escrever é imprescindível.

Não só saber ler, mas, sobretudo, saber interpretar textos para descodificarmos por nós próprios e sem dificuldades o que nos é pedido ou devido enquanto cidadãos. Para que os estudantes consigam ser bem-sucedidos nesta tarefa, caberá ao professor escolher uma obra que os estimule.

Residirá consequentemente a praxis do professor de Português numa multiplicidade de vias didáticas com vista a dotar os estudantes de conhecimentos metodológicos adequados à realização de leituras produtivas dos textos e a contribuir para que se desenvolva no espírito daqueles uma apetência pelo acto de ler, além da promoção de uma competência linguística em conformidade com o estágio de desenvolvimento dos estudantes.⁷⁴

Para uma primeira experiência literária em aula, convém que a obra em estudo seja acessível, com vocabulário de fácil entendimento e escrita cativante. O objetivo é despertar o interesse dos aprendentes e “obrigá-los” a prestar atenção não só ao enredo mas principalmente à língua estrangeira. Quando um romance, conto ou poema é explorado durante um longo período de tempo, “(...) o leitor começa a “habitá-lo” com gosto e naturalidade, pois sente-se motivado a lê-lo.(...)”⁷⁵

Insere-se nesta perspetiva a obra *A Cidade de Ulisses*, de Teolinda Gersão, como exemplo do que poderia ser uma leitura em aula de PLE para o nível C2.

O livro fala essencialmente de uma história de amor. Paulo Vaz é uma espécie de narrador participante e onisciente que, para além de contar a sua

⁷⁴ Carla Ferreira, *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: percursos de leitura da narrativa* (2013), CLEPUL, p. 65.

⁷⁵ Joanne Collie & Stephen Slater, *Literature in the Language Classroom* (2011), Cambridge University Press, p. 5 e 6.

história, sabe o que ocorre na vida das restantes personagens e fala sobre elas. Lobo solitário, introvertido, cético e magoado por uma infância opressiva e complicada, Paulo faz uma carreira de artista plástico a pulso, apesar das muitas contrariedades.

Quando conhece Cecília Branco, Paulo apercebe-se de que o amor pode ser duradouro, que pode ser o centro do mundo e transformar-se numa relação com futuro. Cecília é uma jovem feliz e despreocupada, que veio de Moçambique aos dez anos, onde o pai trabalhava como engenheiro e professor universitário. A relação entre os dois protagonistas começa por ser superficial para se desenvolver e aprofundar depois numa ligação onde as personalidades e mentalidades de cada um atraem incomensuravelmente o outro.

O amor é um aspeto ilógico que todas as pessoas compreendem, e *A Cidade de Ulisses* possibilita leituras interessantes sobre essa temática. Na obra, a história entre Paulo e Cecília é muitas vezes confundida e comparada com a de Ulisses e Penélope, personagens principais do poema épico grego *Odisseia*, de Homero. Ulisses deixa a esposa em casa, a tomar conta da casa e do filho, e parte para Tróia para lutar na guerra da cidade. Na obra, o pai de Paulo também “abandona” a família para se dedicar ao trabalho e, a certa altura, Cecília abandona Paulo para viver o sonho de ser mãe. Teolinda Gersão aproxima estas circunstâncias de “abandono” às muitas gerações de portugueses que tiveram de sair do país para cumprir um dever militar ou de outra natureza e que “abandonaram” os filhos ao cuidado das mães. A escritora designa estas aventuras de “álibi”, pois, segundo ela, eram perfeitas para os homens saírem temporariamente do seu lar, viverem as suas vidas e voltarem para um “reino” praticamente intacto. A autora afirma que quando um homem não é completamente adulto deseja todas as mulheres, no entanto, ao fixar-se numa e ao querer partilhar com ela o resto da sua vida dá provas significativas de maturidade. Apesar de ter Penélope, Ulisses é um amante imaturo no sentido em que deseja para si todas as mulheres: Penélope, sereias, Circe, e todas as outras, nunca sendo responsável pela sua própria vontade, pois a culpa de as desejar é apenas da circunstância. Passados vinte anos, ao regressar a casa, ele espera que tudo esteja na mesma, que Penélope esteja à sua espera e que o filho também o aguarde, como se nunca tivesse partido. Quando a história é

comparada à de muitos portugueses que partiram nas cruzadas, nas descobertas e na Guerra Colonial, por exemplo, damos conta que houve muitas gerações que cresceram sem uma presença masculina assídua. O pai tem um papel crucial no crescimento de um filho, tal como a mãe. A sua ausência deixa sempre um vazio nos filhos que se torna difícil de colmatar.

Paulo viveu uma infância complicada junto a um pai que refletia a essência de um regime autoritário e ditatorial, e de uma mãe que quase nunca teve liberdade para escolher quem desejava ser e vivia “presa” num sótão a pintar. Pai e filho mantinham uma relação difícil. Paulo não admirava o pai, pelo contrário, não o entendia e não compreendia a razão pela qual ele discutia por qualquer motivo.

O meu pai era um homem ríspido, irascível, que trazia para casa a disciplina do exército. Ordens breves, secas, para serem de imediato cumpridas. Era metódico, organizado, e julgava que o papel de marido e pai consistia em gerir um pequeno mundo pré-estabelecido, regido por horários e regras fixas e salvaguardado por uma pequena conta de banco, que todos os meses deveria registar um aumento, ainda que ligeiro. Acho que foi o essencial do que te disse. Além da nossa divergência essencial, a sua recusa em entender e aceitar que eu quisesse ser artista plástico.⁷⁶

Acaba por concretizar o seu sonho e vai estudar para a Faculdade de Belas-Artes. Mais tarde consegue uma bolsa de estudo em Berlim. Herda da mãe a faceta criativa, pelo que passa a assinar com o apelido dela: Paulo Vaz em vez de Paulo Ramos. Acaba por aceitar o pai, tal como as características que dele recebeu: o lado beirão, a teimosia, a força obtusa. No entanto, quando regressa de Berlim para passar duas semanas de férias fica a saber que a mãe está com Alzheimer e que o pai perdeu as economias de uma vida de trabalho a jogar no Casino, uma escapatória para a vida insatisfatória que levava. Como não tinha dinheiro para colocar a mulher num lar, teve de pedir ajuda ao filho. Paulo nem quer acreditar que tem de gastar o dinheiro ganho com muito esforço a trabalhar em Berlim e adiar a sua ida para a Alemanha. Sem dinheiro para

⁷⁶ Teolinda Gersão, *A Cidade de Ulisses*, Sextante Editora (2011), p. 73 e 74.

voltar, aceita um trabalho de monitor na Faculdade de Belas-Artes, onde conhece Cecília, que ali estuda.

Cecília pode representar um ponto de viragem na vida de Paulo. A princípio a relação é puramente platónica, contudo, torna-se rapidamente num amor que, para além de arrebatado Paulo, fá-lo compreender que este é um sentimento que pode ser duradouro. Quando decidem morar juntos no pequeno apartamento que Paulo arrendava e que ficava no edifício do seu ateliê, definem regras de convivência que beneficiam o trabalho e a vida em comum. Nenhum está disposto a prescindir da carreira pelo outro, embora Paulo adie constantemente o regresso a Berlim para ficar em Lisboa com Cecília.

Adiava o regresso a Berlim, por causa de uma mulher. Por amor dela ia ficando em Lisboa. Poderia ficar em Lisboa a vida toda, pensei algumas vezes. Só queria partir se tu também quisesses.⁷⁷

Dividem tarefas do dia-a-dia, alternam a limpeza da casa, veem as obras um do outro quando estas estão finalizadas, não há interferências durante o processo de criação e nunca se desencorajam. Aquando do estabelecimento das regras, Paulo frisa que não quer ter filhos por não conseguir dar atenção a crianças e a obras de arte ao mesmo tempo.

Sempre te disse que não queria filhos, mesmo antes de teres alguma vez abordado essa questão. Todas as minhas relações, como te avisei, tinham sido transitórias. E depois não era possível criar uma obra e ao mesmo tempo criar um filho. Eram tarefas incompatíveis, cada uma exigia dedicação exclusiva. Eu tinha feito a minha escolha, escolhera a obra. E era já suficientemente difícil ganhar dinheiro bastante para poder dedicar-me a ela a tempo inteiro.⁷⁸

E a vida continua sempre com Cecília, que parecia ter vindo para ficar. Apesar de terem as desavenças normais que existem sempre entre casais, são felizes. Paulo continua a trabalhar e com o dinheiro que recebe e parte da

⁷⁷ *Ibidem*, p.118.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 117 e 118.

herança que entretanto recebe do pai, compra o ateliê. Cecília está prestes a formar-se e começa também a dar os primeiros passos nas Artes Plásticas. Eis que imprevisivelmente acontece a reviravolta na história de amor. Um dia, enquanto Paulo trabalha num quadro, Cecília vai ter com ele e diz-lhe que está grávida. Paulo fica incrédulo e diz-lhe que não podem ter o bebê. Cecília recusa a proposta de aborto, Paulo enfurece-se e atira-a pelas escadas abaixo, num ato irrefletido. Arrependendo-se imediatamente, chama a ambulância e acompanha Cecília em todos os momentos até ao hospital. Mais tarde, faz o que pode para ajudar à sua recuperação, apesar da clara indiferença por parte dela.

Tu não reagias, mas sabias pelo menos que eu estava lá, que podias contar comigo, que eu te amava mais do que a tudo no mundo e nunca te deixaria sozinha, em nenhuma circunstância. Era isso o que diziam as minhas mãos na tua face, nos teus cabelos. Diziam também que mais tarde falaria contigo, tentaria explicar-te, e que talvez pudesses perdoar-me. E que nunca mais te iria agredir, o que quer que acontecesse. Nunca mais.⁷⁹

Porém, o mal já está feito. Quando Paulo desce para ir ao supermercado, Cecília pega no gato, nos pincéis, nos seus trabalhos e abandona-o. Paulo procura-a incessantemente. Escreve-lhe cartas, telefona-lhe, vai a casa dos primos dela. Nem sinal de Cecília. Num enésimo telefonema que fez para casa dos primos alguém lhe diz que ela já não quer voltar a relacionar-se com ele e que não se encontra no país. Paulo percebe que Cecília está em Londres, junto dos pais. Informa-se do horário dos voos e vai até lá. Ao chegar à capital britânica, telefona para casa deles, onde lhe dizem que ela não está. Após várias tentativas o pai de Cecília decide encontrar-se com ele para resolver o assunto. É cordial, diz-lhe que a filha já o esqueceu, que não deseja reatar a relação e que o melhor que Paulo tem a fazer é seguir a sua vida.

Paulo cai em si e sofre. Subitamente, vê-se no papel de Penélope, sozinho, em Lisboa, vagueando pelas ruas à espera que o seu amor regressasse de uma viagem impossível. Os primeiros meses são bastante penosos. Depois, com o passar do tempo, o sentimento amaina e ele consegue refletir sobre o que viveu.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 138.

A tua invisibilidade era uma humilhação que me impunhas – eu, pecador, diante de ti me confesso?

Exageravas, Cecília, porque eu era tão pecador como tu. É verdade que te agredi e errei, mas também é verdade que me enganaste e mentiste.

Atraíçoavas-me pelas costas, tomavas uma decisão sem eu ser ao menos informado.

Como se um filho não devesse ser uma escolha de ambos, como se não viesse mudar tudo de repente. Não era uma decisão irrelevante, que pudesses tomar sozinha.

Afinal eu era o quê? Um boneco nas tuas mãos? (...)

Pensavas que podias moldar-me, à minha vida e ao mundo, segundo o teu desejo?⁸⁰

Certa noite, Paulo decide escrever uma carta ao pai, já falecido. O gesto catártico faz com que ele se liberte dos seus “fantasmas” de infância e “diga ao pai” como realmente se sente. Culpa-o por momentos de raiva que poderiam ter sido evitados, pela vida infeliz da mãe quando era ele quem não se sentia bem consigo próprio e diz algo que acaba por se refletir na relação com Cecília: Paulo acusa-o de não ter lidado bem com o seu nascimento, por lhe parecer que o bebé lhe vinha roubar o lugar que ele ocupava no coração da mãe.

Olhando por uma vez da tua perspectiva, sei que para ti fomos nós que te abandonámos primeiro. Achavas-te inocente e gostavas de vitimizar-te. Repetiste de certeza para ti próprio, vezes sem conta, a tua versão da história:

A minha mãe afastara-me de ti, para ter o meu amor só para ela. Denegria-te aos meus olhos, criava um clima de suspeição contra ti. Mentia, intrigava, voltava a Alberta, eu e o mundo contra ti, e era culpada de todos os meus erros.

Eu era superprotegido, preguiçoso, vivia num mundo de sonhos, nunca seria capaz de pôr os pés no chão e servir a sociedade como um homem. Talvez nem mesmo fosse capaz de ser um homem e de amar uma mulher.

Ela dera cabo de mim, julgando amar-me. Era uma mãe devoradora, centrada

⁸⁰ *Ibidem*, p.146 e 147.

no seu filho, passando para ele a sua história, fechando-se com ele naquele quarto do sótão, desligado do mundo. Onde uma criança homem amava uma mulher. A sua mãe. Um jogo perigoso, que te excluía a ti, o pai, o princípio de tudo o que era saudável e real. Enquanto nós ambos enlouquecíamos, num mundo incestuoso e fantástico.⁸¹

Esta teoria admite a tese defendida pela autora⁸² sobre a relação pai-filho. Há muitos homens que quando têm filhos os “abandonam” por diversas razões: trabalho, serviço militar, emigração, entre outras razões. Os filhos ficam em casa com as mães, que os educam e se ocupam deles. Mais tarde, quando os pais regressam das suas aventuras sentem que, de certa forma, o seu lugar foi tomado pelos filhos, que têm a atenção das mães só para eles. Esta situação, que pode ser explicada através do Complexo de Laio, em que o filho acaba por matar o pai e casar com a mãe sem saber, foi claramente o que sucedeu no caso de Paulo e de Ulisses. Penélope fica em Ítaca com Telémaco durante vinte anos, à espera que Ulisses volte da guerra de Tróia. Quando ele regressa, espera encontrar tudo como deixara, porém, depara-se com os pretendentes que querem a todo o custo ficar-lhe com o reino e tem de provar não só a Penélope, como ao pai e ao filho quem é. Este paralelismo reflete-se na vida de Paulo enquanto adulto. Quando diz a Cecília que não quer ser pai porque isso lhe roubaria tempo para se dedicar à sua arte, está a dizer-lhe que não se sente preparado para dividir o amor de ambos com uma terceira pessoa. No entanto, quando o casal se separa devido ao ato de Cecília, Paulo, que no início do livro se define como Ulisses, um homem errante que ama todas as mulheres, vê-se subitamente no lugar de Penélope, um coração apaixonado à espera do seu grande amor.

Então trocámos de papéis e de lugar, Cecília:

Tinhas partido e era eu que ficava em casa, à tua espera. Como Penélope, era eu que te esperava, que mantinha a esperança. Contra o mais elementar do senso comum.

⁸¹ *Ibidem*, p. 151.

⁸² *O Amor e Lisboa*, Câmara Clara, disponível no site: <http://camaraclara.rtp.pt/#/arquivo/217/>, consultado a 15 de agosto de 2013.

Mas um dia, ao contrário dela, deixei de esperar. Percebi que não voltarias, que ninguém volta, que o regresso não é possível: nunca ninguém se banha na mesma água de um rio.

Percebi que a minha fidelidade era louca, que a vida me passava ao lado. O universo estava em movimento e também eu comecei a mover-me.⁸³

(...)

Tínhamos saído da vida um do outro, cada um tinha agora a sua.

Então assumi que não irias voltar.

Um dia acordei com essa certeza: nunca irias voltar.

E Lisboa desapareceu contigo.⁸⁴

Paulo compara a partida de Cecília ao terramoto de 1755 e ao incêndio que destruiu o Chiado em 1988. “(...) *A terra tremeu debaixo dos meus pés, as casas oscilaram para cima e para baixo, para um lado e outro, durante minutos que pareceram séculos.* (...)”⁸⁵. Esta fase de sofrimento é a mais dura odisséia pela qual tem de passar. Depois, vem a fase da reconstrução. “(...) *Cuidar dos vivos, decidi. De mim, portanto.* (...)”⁸⁶, numa clara alusão ao Marquês de Pombal. É então que parte para Berlim.

Após ter vivido em vários países e de ter sido amante de várias mulheres, Paulo regressa a Lisboa no verão de 2008, dezanove anos depois de ter partido. E, tal como Ulisses, encontra a sua “Ítaca” muito alterada.

Achei Lisboa uma cidade triste. Para onde quer que olhasse era incaracterística, cheia de grandes construções banais. A parte mais recente não valia uma visita. Tinha um ar de subúrbio mal alinhavado, crescendo em volta de centros comerciais gigantescos. (...)

O desalento, a tristeza no rosto de quem passava. Não era genética nem endógena, vinha da constatação de que os poderosos nos traíam, e pagávamos sempre a factura. O país dava aparentemente um passo em frente, mas em vez de avançar retrocedia.

⁸³ Teolinda Gersão, *A Cidade de Ulisses*, Sextante Editora (2011), p. 152.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 153.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 154.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 154.

Achei que iria ficar muito pouco tempo em Lisboa.⁸⁷

É nesta passagem por Lisboa que Paulo fica a saber que Cecília entretanto casou, tem duas filhas e mora na Suécia. Pouca diferença lhe faz, pois dá a história como resolvida.

Passado pouco tempo conhece Sara, “(...) e inesperadamente a minha vida mudou. (...)”⁸⁸. Sara é uma mulher independente e divorciada que construiu uma carreira de juíza a pulso.

Pela segunda vez na vida entrei numa relação próxima e funda com uma mulher. E pela segunda vez na vida percebi que, por causa de uma mulher, ia ficando mais tempo do que previra em Lisboa. O meu lado nómada, que eu gostava de chamar de cidadão do mundo (mas talvez fosse apenas o meu lado errático) passava para segundo plano, tornava-se uma possibilidade latente no horizonte, que agora admitia concretizar apenas em estadas breves. De preferência contigo, Sara. Ou quando não quisesses ou pudesses acompanhar-me, ambos saberíamos que eu me ausentava por pouco tempo e voltaríamos a reencontrar-nos.

É ela que de certa forma o faz reencontrar uma Lisboa mudada para pior. Uma cidade que Paulo quase não reconhece e que o desilude.

Tinhas a mesma percepção que eu do que se vivia, dos nossos erros e da crise externa. Porque também a Europa e o mundo tinham entrado em crise.⁸⁹

Ao longo do livro, a autora relata diversas passagens sobre a História de Lisboa. Desde a fundação ao momento atual, vários são os cenários e pontos de vista que Teolinda Gersão dá sobre a governação do país, tema que abordarei mais adiante. Uma das características de Sara que acaba por atrair Paulo é o facto de ela ter a mesma opinião que ele sobre Portugal. Ambos sentem que há

⁸⁷ *Ibidem*, p. 161 e 162.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 166.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 169.

muito a fazer para desenvolver o país e mentalidade do povo, e acabam por decidir lutar pelas suas convicções em solo português. Mais uma vez, Paulo escolhe permanecer em Lisboa para ficar junto da mulher que ama.

Porque eu te amava ia ficando em Lisboa, quando toda a gente que podia emigrava.

Mas tu não querias emigrar nem conformar-te. E também eu queria estar contigo entre os muitos outros que juntavam esforços para que o país acordasse e mudasse a forma de olhar. Para si mesmo e para o mundo.⁹⁰

Eis quando recebe notícias de Cecília.

Um amigo diz-lhe que ela está a viver em Lisboa, cidade para onde o marido foi destacado. Paulo não sente vontade de a rever. Para ele a relação está resolvida e faz parte do passado. Acabam por encontrar-se por acaso na inauguração de uma exposição de um artista plástico. Cecília vai ter com ele, apresenta-lhe o marido, trocam algumas frases de circunstância e despedem-se. O encontro parece não afetar Paulo, que continua com a sua vida. Faz exposições no estrangeiro, acompanhado por Sara, e tudo volta à normalidade.

Alguns meses mais tarde, de novo em Lisboa, Paulo reencontra Cecília na loja Ikea. Tomam um café rápido e Cecília diz-lhe que devem encontrar-se novamente com mais calma para falarem sobre artes plásticas. Confessa-lhe que gosta da vida que tem e que não a mudaria por nada, contudo, conhecer Paulo foi o melhor que lhe aconteceu. É depois de este encontro que Paulo sente dificuldade em permanecer no seu “mundo”.

Pouco me importava que tivesses agora outra casa, na Lapa, outro homem que te amava e certamente amavas, duas filhas que te enchiam a vida e por amor de quem tinhas desaproveitado o teu talento e deixado morrer parte de ti. (...)

Pensava em telefonar-te mas adiava, pelo prazer de imaginar esse momento: Encontrar-nos-íamos no bar de qualquer hotel sofisticado e contaríamos o que nos acontecera, ao longo dos anos. O que tínhamos feito, realizado, perdido, sonhado, navegações e naufrágios, vitórias e desastres. (...)

⁹⁰ *Ibidem*, p. 170.

E depois, pelo poder das palavras ditas, o tempo de antes e o de agora tornariam a unir-se, por um qualquer milagre improvável, e voltaríamos a existir, na mesma cidade em que nos tínhamos amado. (...)

Tinhas agora outra vida, mas isso para mim não contava. Havia uma parte de ti que também voltava, uma parte até agora perdida, que eu saberia despertar de novo. Tinhas dormido cem anos, mas ainda era tempo de fazeres a obra que trazias contigo. Podias, quem sabe, conciliar tudo. Talvez afinal pudesses, de um modo prodigioso, improvável, conciliar tudo.⁹¹

Passados poucos meses, Paulo lê no jornal que Cecília sofreu um acidente de viação e faleceu. Fica muito perturbado e começa a refletir sobre tudo o que viveu até então e como teria sido a vida passada ao lado dela. Depois de muito pensar, resolve aceitar a proposta do CAM (Centro de Arte Moderna) para fazer uma exposição sobre Lisboa, desde que inclua o nome de Cecília Branco. Assim nasce a exposição designada A Cidade de Ulisses.

Lisboa foi a cidade onde eles se conheceram, onde se apaixonaram, onde ficaram por causa um do outro. Praticamente só viveram em Lisboa enquanto estiveram juntos. Cecília viera de Moçambique e depois da separação regressou a Londres, Paulo tivera uma infância infeliz em Lisboa, fora para a Alemanha, regressou de férias e só permaneceu por mais tempo para ficar ao lado de Cecília. Quando se separaram, vagueou pelo mundo, como Ulisses, para viver aventuras e desventuras que até então nunca tinha vivido. E foi uma homenagem a Lisboa que ambos fizeram. Uma exposição que se centrou no que lhes era mais querido sobre a cidade.

Na Grécia e no Mediterrâneo:

*Lisboa é uma cidade atlântica, mas de configuração mediterrânea: numa enseada que lhe oferece um abrigo natural e junto a uma colina, como em Atenas a acrópole.*⁹²

Numa Carta ao Pai, onde Cecília faz referência a um país de onde os homens muitas vezes se ausentaram:

⁹¹ *Ibidem*, p. 173 e 174.

⁹² *Ibidem*, p. 195.

Um país de onde os homens partiram. Durante séculos. E onde, pelo menos até recentemente, deixaram os filhos com as mães e continuaram a alhear-se, fugindo para dentro da TV ou barricando-se atrás das folhas de jornais.⁹³

Nas “Sereias” de Ulisses, no “Tritão Soprando no seu Búzio”, na “Dona Marinha” e nos cavalos:

“No monte Tagro, onde fica a cidade de Lisboa, as éguas ficam prenhes só pelo vento”; (...)

Ainda somos até hoje um país criador de cavalos. Desde logo, lusitanos. E temos no Alentejo cavalos selvagens.⁹⁴

No romanticismo que Lisboa evoca, como na história de amor entre Ulisses e Penélope, ou na deles próprios:

De uma mala no chão, semiaberta, saíam folhas de papel onde se lia: *Quase Romance*, porque tudo era alusão, memória, projeção ou invenção de uma narrativa, repetida e multiplicada em imagens de filmes e vídeos, por exemplo um barco partindo, enquanto se tornava audível o marulhar do rio batendo nas margens – Lisboa afastando-se até desaparecer – (...)

sons desconstruídos do fado servem de suporte sonoro às imagens; nenhuma palavra é realmente audível, mas a toada, subliminar, é inequivocamente aquela, subindo por vezes de repente e logo desaparecendo, como uma onda na areia.⁹⁵

Em Fernando Pessoa.

Numa réplica da fachada da casa natal de Fernando Pessoa tinhas escrito excertos da *Ode Marítima*, de quem uma voz gravada recitava frases. (...)

“O sino da minha aldeia, Gaspar Simões, é o da igreja dos Mártires, ali no

⁹³ *Ibidem*, p. 196.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 197.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 197.

*Chiado. A aldeia em que eu nasci foi o Largo de São Carlos.*⁹⁶

Fazem-se ainda referência aos Santos Populares, às Fábricas Reais, à Casa da Índia, ao quotidiano da cidade. A última parte da exposição é a instalação *Nostos* (palavra grega que significa “regresso a casa”, numa referência à Odisseia. Em muitos episódios do poema, Ulisses dá consigo a pensar no seu retorno, aguardado por Penélope). Esta ideia estava representada por um globo terrestre poisado sobre a jangada de Ulisses.

A Terra parece leve como uma bolha de ar, uma bola de sabão. Conseguirá, alguma vez, chegar a bom porto? Tornar-se uma casa, para biliões de habitantes à deriva?⁹⁷

A exposição é uma homenagem a Lisboa e a tudo o que a cidade lembra a Paulo e a Cecília. É uma prova de amor que Paulo presta à antiga companheira, reconhecendo que a relação deveu muito à mística da cidade. Representa também o último encontro entre os dois e, apesar de Cecília não estar fisicamente presente, a arquitetura da exposição faz com que ela seja a alma da mesma.

Cecília parte e Paulo segue em frente. No fim do livro parte em direção ao seu novo amor, Sara, que se encontra no Brasil a passar uns dias de férias para “(...) *Sair um momento daqui. (...)*”⁹⁸

Numa entrevista ao programa de televisão Câmara Clara⁹⁹, Teolinda Gersão refere que a história de amor acaba bem. Cecília refaz a sua vida e tem filhos como desejava, Paulo acaba por reconciliar-se com o passado e após viver uma odisseia vai ter com a mulher amada, que o esperou, tal como Penélope, a vida inteira.

O livro não pretende ser mais do que é: uma história de amor. Uma

⁹⁶ *Ibidem*, p. 200.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 202.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 204.

⁹⁹ *O Amor e Lisboa*, Câmara Clara, disponível no site <http://camaraclara.rtp.pt/#/arquivo/217/>, consultado a 15 de agosto de 2013.

história de amor baseada na *Odisseia*, de Homero, que presta a homenagem a Lisboa e culmina numa exposição de artes plásticas sobre a cidade. Tem uma linguagem pouco complexa, vocabulário simples, um enredo capaz de cativar os estudantes e uma história relativamente curta. Para além disso, conta inúmeras curiosidades sobre a História da cidade e do país que creio serem do maior interesse para um aprendente de PLE.

A escolha de *A Cidade de Ulisses* para a presente dissertação não foi, por isso, ao acaso. Creio que a obra dá resposta às necessidades literárias dos estudantes de língua estrangeira, enquanto lhes dá a conhecer simultaneamente um pouco da cultura do país de imersão.

É uma história de encontros e desencontros que, na minha opinião, será bem compreendida pelas diferentes culturas que a lerem.

Havia milénios que homens e mulheres viviam a esperança dessa história. E uma vez por outra, talvez não muitas vezes e talvez apenas para alguns, bafejados pela sorte, pelo acaso ou pelos deuses, essa história inverosímil do regresso a casa entrava na vida real e acontecia.¹⁰⁰

4.1) O retrato de Lisboa e do país

Em *A Cidade de Ulisses*, Lisboa não é apenas o cenário onde decorre a ação da história de amor entre Paulo e Cecília, é também uma terceira personagem, parte integrante do enredo. Paulo e Cecília mantêm com ela uma relação profunda que há-de servir de mote para tudo o que acabará por suceder.

Apesar de ser um livro relativamente curto e falar essencialmente sobre o amor entre duas pessoas, a obra é igualmente uma homenagem à cidade de Lisboa. Ao relatar curiosidades que vão desde o período da fundação nacional até à época atual, Teolinda Gersão frisa o seu ponto de vista sobre a História portuguesa. A autora justifica o facto afirmando que o escritor “(...) *é sempre comprometido com o seu tempo e a sociedade, e que por isso tem uma palavra a*

¹⁰⁰ Teolinda Gersão, *A Cidade de Ulisses* (2011), Sextante Editora, p. 206.

*dizer sobre o que se passou e o que se está a passar. (...)”*¹⁰¹

A minha visão é muito crítica porque nós vivemos numa ditadura, pagámos um alto preço na época em que veio o FMI, numa situação muito parecida com a de agora, e isso também se vive de algum modo no livro, porque o livro também está comprometido com a realidade e com a História que é a de todos nós.¹⁰²

Através da história de amor entre Paulo e Cecília, Teolinda Gersão relata a forma como Lisboa se formou e desenvolveu ao longo dos séculos.

Começa pela fundação lendária.

A Cidade de Ulisses. O nome parecia-nos irrecusável. Havia pelo menos dois mil anos que surgira a lenda de que fora Ulisses a fundar Lisboa. Não se podia ignorá-la, como se nunca tivesse existido. (...)

Segundo a lenda Ulisses dera a Lisboa o seu nome, Ulisseum, transformado depois em Olisipo através de uma etimologia improvável.

O que dava à cidade um estatuto singular, uma cidade real criada pela personagem de um livro, contaminada portanto pela literatura, pelo mundo da ficção e das histórias contadas.¹⁰³

A fundação de Lisboa é frequentemente atribuída a Ulisses, protagonista da *Odisseia*. Hoje em dia, sabe-se que foram os fenícios que fundaram a cidade e mais tarde os romanos a ocuparam e desenvolveram, tornando-a parte integrante do seu grandioso império. Porém, por que razão a lenda sobreviveu até aos dias de hoje?

Segundo o professor catedrático da Universidade de Lisboa Aires Nascimento, os navegadores gregos sentiam grande vontade de ultrapassar o limite das Colunas de Hércules (conhecido hoje como estreito de Gibraltar) e rumar ao Oceano Atlântico. Como a conclusão desta tarefa era muito complicada para a maior parte dos homens, a façanha foi atribuída a Ulisses, herói das

¹⁰¹ *O Amor e Lisboa*, Câmara Clara, disponível no site: <http://camaraclara.rtp.pt/#/arquivo/217/>, consultado a 15 de agosto de 2013.

¹⁰² *Ibidem*.

¹⁰³ Teolinda Gersão, *A Cidade de Ulisses* (2011), Sextante Editora, p. 34 e 35.

causas impossíveis.

Para lá das Colunas de Hércules, o mito colocava as Ilhas Afortunadas, onde os deuses prometiam sentar à mesa os heróis imortalizados. Porém, antes da morte ninguém aí teria acesso e os heróis deviam limitar as suas façanhas ao território comum ou ao *Mare Nostrum*, ainda que alguns aventureiros ultrapassassem os limites consentidos ao “efeito do real” (como aquele que deu origem à *Ora Marítima*).

Nas fronteiras do Finisterra, sobre as margens do Atlântico médio, entre o Promontório Sacro, a Sul, e a Ponta que, a Norte, delimita o *Mare Gallicum*, assentaram-se homens que, ou empurrados do centro para a periferia ou decididos a ir até aos confins da terra ao encontro do Paraíso, ao longo da história se haveriam de reclamar do herói grego Ulisses, invocando a semelhança do seu nome com o da localidade situada no promontório europeu mais ocidental.¹⁰⁴

Assim, a cidade recebeu o nome de Olissipo, baseado na lenda de Ulisses. Ele era referido como alguém destemido, com vontade de enfrentar o desconhecido e capaz de ultrapassar todos os limites. Era o homem modelo.

Para além das façanhas atribuídas ao herói homérico, o renascimento humanístico português, séculos depois, volta a dar-lhe vida e importância aquando do regresso aos clássicos, “[...] *com o intuito de dar maior glória à cidade de Lisboa. (...)*”¹⁰⁵

Sorriamos de coisas dessas. Que nos vieram à ideia de novo em Tróia, a península pequena e estreita onde chegámos uma manhã, na intenção de passar o dia na praia, depois de uma breve travessia no ferry-boat apanhado em Setúbal. A dois passos de Lisboa, Tróia parecia vir, pelo seu pé, juntar-se ao mito. Havia desde logo aquele nome inexplicável, Tróia, cuja origem se desconhecia. Claro que fora também Ulisses a chamar-lhe assim, ironizámos, sabendo que muitos outros tinham pensado isso antes de nós. Tróia, em

¹⁰⁴ Aires A. Nascimento, *Ulisses em Lisboa: mito e memória*. Comunicação à Academia das Ciências de Lisboa (2006, 09), Impressão pro manuscrito, Lisboa, 2006, p. 3.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 5.

memória da outra, de cuja guerra voltava.¹⁰⁶

Depois de “Ulisses” e dos fenícios, vieram os romanos. Desenvolveram a cidade tornando-a mais organizada e cosmopolita. Trouxeram a língua, as estradas, os aquedutos, as leis, a religião, a economia, a política. Apesar de terem feito com que a vida quotidiana se tornasse mais prática e evoluída, foram os gregos que lhe deram alma e uma maneira de pensar.

Roma tinha sido aqui a grande presença estruturante, deixando marcas indeléveis, desde logo a língua. Mas a civilização romana não deixara um Livro como a Odisseia, nem conceitos filosóficos que mudaram o mundo, como a Racionalidade e a Democracia. A civilização helénica foi culturalmente o ponto mais alto que a Europa alguma vez foi capaz de produzir. Por isso nos voltamos para ela. À procura de raízes.¹⁰⁷

Mais tarde, foi tempo dos Descobrimentos.

A autora, novamente pela voz de Paulo, não só aborda os feitos grandiosos dos portugueses que todos estamos habituados a ouvir louvar, como dá a sua opinião sobre o que aconteceu de menos positivo e que nem sempre é referido. Tem a ver essencialmente com a má gestão dos dinheiros e do ouro que chegavam das ex-colónias. Teolinda Gersão parece querer fazer com que o leitor se aperceba que apesar de se pensar que é hoje o Estado a gerir mal o património público, em tempos passados de grande abundância, a realidade não era muito diferente.

Foi preciso desenvolver a matemática, a astronomia, a ciência náutica, modificar a forma e a vela dos navios, saber orientar-se noutra hemisfério, com novas constelações de estrelas. Escrevemos, no século XV, tratados de construção naval, aperfeiçoámos os navios, nos estaleiros junto de Lisboa surgiu a primeira escola portuguesa de cartografia, conseguimos calcular com exatidão a latitude, cuja escala no século XVI introduzimos nas cartas e mais tarde outra, aproximada de longitudes (só no século XVIII se chegaria

¹⁰⁶ Teolinda Gersão, *A Cidade de Ulisses* (2011), Sextante Editora, p. 37.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 63.

com exatidão ao cálculo da longitude). Adquiriram-se novos conhecimentos na zoologia, botânica, medicina, farmacologia, estudo de línguas, etnologia, geologia. Não estivemos sozinhos nesse empreendimento, mas a nossa parte não pode ser ignorada.¹⁰⁸

No século XV Portugal e Espanha estiveram na vanguarda das grandes navegações, e no Tratado de Tordesilhas apressaram-se a dividir avidamente entre si o planeta: metade para mim, metade para ti. (...)

Portugal foi o primeiro país europeu a fazer o comércio de escravos, e o último a deixar de ter colónias, no século XX. Embora fosse o primeiro a abolir a escravatura (em Portugal e na Índia em 1761, e em todas as colónias em 1869). E também foi pioneiro na abolição da pena de morte, em 1867.¹⁰⁹

Foram colonizadores todos os países europeus que conseguiram sê-lo, nos séculos seguintes, e todos cometeram em relação aos não europeus os mesmos erros. Não houve europeus inocentes, nessa história. E pretender que uns foram melhores que outros é pura hipocrisia.¹¹⁰

Mas a péssima gestão e os gastos excessivos levaram o país à beira do colapso. D. João II e D. Manuel I, em reinados sem guerras e de abundância extrema, deixaram dívidas.

Outros europeus entraram em competição connosco no comércio e ganharam. Não soubemos gerir nem organizar-nos, soubemos envaidecer-nos e esbanjar.

A Feitoria da Flandres por exemplo acabou por ser fechada, e em 1549 o país perdeu o crédito em Antuérpia, hipotecando os lucros das exportações dos anos seguintes. Em pouco tempo o valor dos juros duplicou.

Havia fome em Lisboa e era a Flandres que se iam comprar cereais, com juros altíssimos, mas mesmo assim o pão faltava. Vendiam-se padrões de juros, adiavam-se pagamentos e pediam-se cada vez mais empréstimos. Vivíamos muito acima das nossas posses, e em lugar de produzir riqueza íamos a outros lados procurá-la feita. Foi assim que fizemos com África e a Índia. (...)

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 51.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 46.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 47.

O país vivia numa contínua fuga para a frente. (...)

Íamos procurar o longe, descurando o que ficava perto. O país despovoava-se, não havia braços nem vontade para cultivar nem pescar e era demasiado caro o esforço contínuo da guerra, porque a expansão se fazia pelas armas. A “glória de mandar” desfez-se rapidamente em vaidade e espuma. O Velho do Restelo foi sempre criticado e mal-visto, e ninguém aproveitou uma única palavra do que ele disse.

Mas era curioso pensarmos em Lisboa que, no meio da história violenta, nossa e do mundo, houve épocas de tolerância em que diferentes culturas e religiões viveram pacificamente lado a lado.

No século XII por exemplo, três religiões coexistiam na Lisboa árabe (que se chamava Al-Lixbuna). Muçulmanos, judeus e cristãos conviviam num pequeno espaço. O que pareceu intolerável aos cristãos da Europa e incitou cruzados ingleses, alemães e holandeses a juntar-se ao exército do primeiro rei dos portugueses, que queria estender para sul o pequeno condado havia pouco transformado em reino.¹¹¹

Através de Paulo, a autora critica mordazmente um determinado período da nossa História, a segunda metade do século XV e a primeira do século XVI. Compara-o à atualidade dizendo que mudam-se os tempos mas não o destino do país. Atualmente, Portugal passa por um período complicado a todos os níveis: económico, político, social e cultural. A culpa é frequentemente atribuída aos maus governantes que são tomados por corruptos, maus gestores e príncipes maquiavélicos. Não será talvez inexato afirmar que a autora tenta transmitir que Portugal é constantemente governado por gente incapaz que deseja em primeiro lugar satisfazer os interesses pessoais e só depois os da população. Segundo a própria, não é fatalidade, é simplesmente incompetência e corrupção.¹¹²

Em 83 já tinha havido dez eleições desde 74, havia greves, salários em atraso, uma dívida externa gigantesca. (...)

A corrupção tornara-se indisfarçável, empresas faliem, a fuga de capitais era

¹¹¹ *Ibidem*, p. 49 e 50.

¹¹² *O Amor e Lisboa*, Câmara Clara, disponível no site: <http://camaraclara.rtp.pt/#/arquivo/217/>, consultado a 15 de agosto de 2013.

alarmante. Desvalorizou-se o escudo, pediu-se um novo empréstimo para investimento, venderam-se trinta toneladas de ouro. Na Europa e arredores, o nosso rendimento per capita só tinha abaixo de si a Turquia.

Na Assembleia da República, para negociar medidas de combate à corrupção, por duas vezes faltou o quórum.

A seguir os impostos aumentaram, houve novas greves, a dívida externa cresceu seiscentos milhões de dólares num semestre.

O FMI interveio, para evitar o descalabro. Mas obviamente nada fez para resolver os problemas estruturais do país.¹¹³

A presente descrição do que decorria em 1983 parece um relato da atualidade. Trinta anos volvidos, Portugal volta a encontrar-se num cenário idêntico. Paulo descreve a situação que viveu quando era jovem e revê-a anos mais tarde quando regressa a Lisboa em 2008. É a repetição desse “fado” que parece entristecê-lo, confundi-lo e irritá-lo.

Achei Lisboa uma cidade triste. (...)

Por todo o lado a recolha do lixo era um desastre, havia bueiros por limpar, esgotos deficientes, calçadas de pedra esburacadas, pavimentos de alcatrão em péssimo estado, jardins públicos decrepitos, edifícios degradados, património histórico ao abandono.

A nível social e económico uma crise imensa instalara-se, embora o governo todos os dias negasse essa evidência.

Mas estava lá, visivelmente, e não era apenas resultado da crise da Europa e do mundo. Vinha da incompetência, da corrupção e dos maus governos, que não tinham vontade política de emendar os erros estruturais, que por isso se repetiam sempre.

Procurei a Lisboa das gaivotas, do céu claro, do rio, mas vinha ao meu encontro a outra, a da sopa dos pobres no Intendente, dos sem-abrigo, dos drogados, dos desempregados, dos mendigos em que tropeçava a cada passo, um rapaz de tronco nu e de cabeça baixa com uma lata na mão, ajoelhado na rua como se estivesse à espera de que o flagelassem, cegos percorrendo o metro, (...).

O desalento, a tristeza no rosto de quem passava. Não era genética nem

¹¹³ Teolinda Gersão, *A Cidade de Ulisses* (2011), Sextante Editora, p. 106.

endógena, vinha da constatação de que os poderosos nos traíam, e pagávamos sempre a factura. O país dava aparentemente um passo em frente, mas em vez de avançar retrocedia.

Achei que iria ficar muito pouco tempo em Lisboa.¹¹⁴

É claro que, para ele, Lisboa deve grande parte da sua magia a Cecília. Sem ela, a cidade torna-se feia, suja, escura, aborrecida. Só aceita permanecer por amor. Quando a história dos dois termina, emigra e só aceita morar outra vez em Lisboa quando se apaixona por Sara, uma juíza descontente com o estado do país. Aliás, esta personagem pode servir de pretexto para ser feita uma crítica à justiça portuguesa, referida pela autora como demorada, predominantemente masculina e pouco transparente.

Fui sabendo, devagar (porque ela falava pouco de si), que era juíza, tinha uma carreira feita a pulso no meio de obstáculos, porque não era vulnerável a pressões e havia-as de toda a ordem no seu quotidiano. A justiça em Portugal era um terreno pantanoso.¹¹⁵

Apesar de Paulo, narrador onisciente, manter o leitor informado sobre os diversos acontecimentos que vão tendo lugar no país, é também através da sua vivência que nos vamos apercebendo de como funcionam a mentalidade e o quotidiano lisboetas.

Desde logo, pela sua infância. Os pais de Paulo podem consubstanciar o estereótipo do casal português da primeira metade do século XX. A mãe, obrigada a trabalhar como datilógrafa para ganhar algum dinheiro, vê-se quase forçada a casar com o homem que se interessa por ela e lhe faz a corte. O marido, major do exército e admirador do regime ditatorial então em vigor, é um pai tardio devido aos dezasseis anos de diferença da mulher, e a uma relação prévia que o deixou viúvo e sem filhos. Homem ríspido, leva para casa a disciplina do exército e trata a família com mão de ferro.

Era metódico, organizado, e julgava que o papel de marido consistia em gerir

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 165 e 166.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 166.

um pequeno mundo pré-estabelecido, regido por horários e regras fixas e salvaguardado por uma pequena conta de banco, que todos os meses deveria registrar um aumento, ainda que ligeiro. (...).¹¹⁶

Preocupa-se com o que os outros pensam e por isso gosta de manter as aparências. Não deixa a mulher trabalhar, preferindo que ela esteja sempre pronta a recebê-lo quando chega a casa do trabalho. Tem uma dona de casa para tratar de tudo e planeia um futuro para o filho como oficial do exército, médico, advogado, engenheiro, ou qualquer outra profissão “digna” desse nome.

Como a esposa não gosta de estar em casa o dia todo sem fazer nada, ele pensa numa atividade bem vista que a distraia, como lições de piano. Ela, no entanto, prefere aulas de pintura, algo a que o marido não se opõe, pois para ele não se trata de passatempos muito distintos. O que importa é que a mulher não esteja desocupada a admirar os homens que passam na rua.

Homem ríspido, teve um final esperado: acabou os seus dias sozinho, com dívidas acumuladas devido aos jogos no casino. Como gostava de parecer o que não era e tinha vergonha das suas fraquezas, nem ao filho foi capaz de admitir que perdera as poupanças de uma vida de maneira tão pouco honrada. Teve de implorar a Paulo, um “bonecreiro” que, segundo ele, ganhava dinheiro mal ganho a vender bonecos, que pagasse o lar da mãe e fosse trabalhar para ajudar a pagar as dívidas que ele próprio contraíra.

Tudo falhara, ele estava sozinho e começou a jogar as últimas cartadas. Se perdesse, pouco lhe importava. E de facto pouco se importou quando de repente me deixou nos braços uma mãe com Alzheimer, que eu ia ter de suportar pelos meus próprios meios. Pouco se importou de nos abandonar, de deitar a perder o que via como apenas seu, mas era de facto também meu e dela.¹¹⁷

Este é um caso típico do que Teolinda Gersão fala quando se refere ao “álibi” dos homens que se ausentavam do lar para viver as suas aventuras, enquanto as crianças eram deixadas ao cuidado da mãe, que deveria educá-las

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 74.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 86.

de acordo com o que era socialmente bem visto. Segundo a autora¹¹⁸, houve várias gerações de portugueses que cresceram sem pai pelos mais diversos motivos e é claro que isso teve influência na maneira de como essas crianças cresceram e se tornaram adultas. “*A ausência do pai deixa um vazio que nada pode colmatar*”¹¹⁹, como aconteceu com Paulo que sempre olhou para a figura paterna como alguém distante e frio, a quem só foi capaz de perdoar depois da morte. E, por analogia a Ulisses com Telêmaco, que quando viu o pai depois de este ter passado vinte anos fora, não o reconheceu.

Ulisses parte para a guerra e para o mar, deixando para trás a mulher e um filho.

Ao longo dos séculos também nós vivemos essa história de mulheres esperando, sozinhas, de filhos crescendo sem pai. Foi assim nas cruzadas, nos Descobrimentos, na guerra colonial, na emigração, até ao século XXI.¹²⁰

A relação que o major tem com a cidade não é positiva. O pai de Paulo era um aldeão, alguém que gostava da terra, um beirão na sua totalidade. De ideias fixas, sério, respeitável e com uma força obtusa, assim que a mulher é internada num lar por doença, despede a empregada, começa a jogar no casino, vende o recheio da casa para pagar as dívidas, deixa de pagar a renda e ruma à quinta da Beira, proibindo Paulo de a vender para pagarem o que ele deve. Parece que nunca encontrou o seu lugar no mundo e muito menos naquela cidade. Para ele, a vida é simples: trabalho e casa. Dever e família. Talvez as idas ao casino tenham sido a sua forma de constatar que, na verdade, nunca foi feliz, não fez os outros felizes, não criou o filho modelo com que sempre sonhou e não tinha nada que mostrar no final da vida. Morreu sozinho, de ataque cardíaco, sem ninguém reparar. Só o filho chorou a sua morte. E mesmo ele acaba por confessar que a morte do pai foi, acima de tudo, um alívio.

Vendi a casa e a quinta, paguei as suas dívidas e sobrou dinheiro que me

¹¹⁸ *O Amor e Lisboa*, Câmara Clara, disponível no site: <http://camaraclara.rtp.pt/#/arquivo/217/>, consultado a 15 de agosto de 2013.

¹¹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰ Teolinda Gersão, *A Cidade de Ulisses* (2011), Sextante Editora, p. 39.

ajudaria a manter à tona de água por alguns anos.

Não, a morte do meu pai não me causou qualquer desgosto. Foi o melhor que podia ter-me acontecido.¹²¹

Contrariamente, a mãe, tal como Penélope, sempre esperou pelo marido e pela felicidade.

Nasceu pobre, no Alentejo, e veio para a cidade estudar dactilografia. Aos vinte e sete anos não era fácil encontrar marido, por isso, “contentou-se” com o major do quartel onde trabalhava, alguém que podia dar-lhe uma vida sem luxo, mas com conforto e um nome respeitável. Cumpriu o seu dever ao ter Paulo e, para não passar os dias sem fazer nada, decidiu estudar pintura. Fechava-se no sótão, o seu paraíso privado, e passava a tarde a pintar. Só saía quando o marido chegava a casa do trabalho, hora em que tinha de parar tudo o que estivesse a fazer para o receber. Pintar era um refúgio, um lugar seguro e feliz, longe de uma vida monótona, taciturna e inteiramente dependente. “(...) *Pintar, pensei mais tarde, era o seu modo de fugir a uma vida fechada e sem sentido. (...)*”¹²²

Antes de ingressar na escola, Paulo fazia-lhe companhia. Foi nesse período, que recorda como o mais feliz da infância, que aprendeu a pintar e a desenvolver o gosto pela Arte.

Então, tudo começava a ser possível: bastava eu querer e uma coisa aparecia: um sol, um pássaro, uma árvore, uma folha de erva. Ela dizia sim, e sorria. Éramos cúmplices e partilhávamos um poder mágico, cada um desenhando numa folha de papel. Estávamos no centro do mundo, e ele obedecia. Fazíamos o sol subir no horizonte, púnhamos um carro na estrada, um moinho num monte, pessoas acenando das janelas. Tudo o que quiséssemos acontecia. Tudo.¹²³

Junto da mãe, Lisboa tinha encanto. Paulo via o rio da janela do sótão onde pintavam, os barcos, imaginava o mar e antevia a promessa de um futuro melhor.

¹²¹ *Ibidem*, p. 93.

¹²² *Ibidem*, p. 84.

¹²³ *Ibidem*, p. 79.

O rio: uma grande mancha de água, que mudava de cor conforme a luz. Passavam barcos entre as margens, barcos pequenos, cacilheiros indo e vindo, barcos à vela, arrastões e grandes paquetes que seguiam para o mar. Porque o rio levava até ao mar, e o mar seguia e seguia, e era tão grande que não se via mais nada quando se entrava nele. O mar era uma das minhas recordações mais antigas. Da janela não se via o mar mas sabia-se que estava lá, porque era até ele que deslizava o rio.¹²⁴

Para Paulo, a mãe sempre foi sinónimo de proteção. Mesmo quando se apercebeu de que ela não permitia que ele se entepusesse entre si e a pintura, sempre soube que para a mãe ele era o bem mais precioso.

Manteve um contacto permanente com ela. Foi ele quem lhe pagou o lar e que esteve a seu lado quando adoeceu. Irónico uma pintora invisível de naturezas mortas terminar os seus dias no quarto de uma instituição com uma varanda virada para a cafetaria do Museu do Chiado, de onde se avistava um pedaço de rio. Morreu num sótão diferente, junto do local onde deveria ter exposto as suas pinturas. Passou ao lado de uma carreira de pintora que por força do casamento e das convenções sociais nunca se concretizou. Acabou por ser cremada e Paulo atirou as suas cinzas ao rio.

No verão ao fim da tarde eu levava-a até à varanda, na cadeira de rodas. Mas ela não via a relva, as flores, os guarda-sóis abertos, as estátuas, na esplanada do museu, o pedaço de rio ao fundo. Por vezes sorria vagamente, apontando um pardal ou um pombo. Ou uma gaivota, mas as gaivotas voavam menos por ali. Quase nunca falava, não me reconhecia. Se lhe mostrava fotografias, revistas ou postais, olhava-os com um olhar cego, como se não visse.¹²⁵

Ao longo do livro torna-se evidente que os espaços da mãe e do pai são muito distintos para Paulo. Por palavras simples poderíamos dizer que o do pai é negativo e o da mãe é positivo. O espaço do pai é sinónimo de distância, desinteresse, intolerância, obediência, repressão e prisão. O da mãe, pelo

¹²⁴ *Ibidem*, p. 80.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 101.

contrário, pode remeter para sentimentos de amor, aceitação, gentileza, compreensão, liberdade. A visão que a personagem tem de Lisboa também sofre alterações segundo esses estados de espírito. A Lisboa do pai é suja, escura, está abandonada. A da mãe é a cidade do rio, do sol, dos pássaros, da revolução, da esperança, da bondade.

Na vida adulta, Paulo compara inconscientemente o espaço que Cecília ocupa na sua vida com o da mãe. Tratam-se de espaços com muitas afinidades, onde ele se sentia bem aceito e amado. Quando o desespero surge e ele atira a mulher que ama pelas escadas abaixo, fazendo com que ela perca o filho de ambos, compara-se ao pai, e parece compreendê-lo melhor. É uma dicotomia muito interessante. Tudo o que acontece de bom na vida de Paulo deve-se ao elemento feminino. As mulheres “convidam-no” a permanecer na cidade onde ele cresceu e não foi feliz, mas que acaba por ver de forma diferente. Acha-a literária, bela, interessante, calorosa, receptiva, cheia de luz, de História e curiosidades. A verdade é que Paulo só consegue viver em Lisboa nos braços da mulher que ama.

Vista de um ponto alto Lisboa surgia como um labirinto. E havia muitos desses pontos altos, já ali, no nosso bairro, o miradouro da Graça e o da Senhora do Monte. A partir deles tinha-se uma bela visão alargada e também a sensação inquietante de que milhares de olhos invisíveis podiam espiar-nos, de milhares de janelas; e a sensação não menos inquietante de que, em lugar da segurança que a visão de uma superfície plana garantia, a perspectiva que dali se oferecia era falsa: os telhados que pareciam ligados estavam separados por muitas ruas, as paredes das casas que se diria contíguas teriam uma quantidade de becos, arcos, escadas, ruelas, pequenas praças, de permeio. Havia linhas interrompidas que cortavam o olhar e o desafiavam, mentindo. Era preciso começar a descer as ruas, uma a seguir a outra, e ir desenrolando o novelo, atentos a que não nos confundisse. Porque era fácil embrulhar-se no traçado irregular das ruas, que se interrompiam, cruzavam, mudavam de direção inesperadamente, ou não iam ter a lugar nenhum, acabavam num impasse. A única certeza, na cidade velha, era que descendo sempre, se acabaria de algum modo por chegar à Baixa e ao rio,

quaisquer que fossem os acidentes de percurso.¹²⁶

A sua visão da cidade acaba por culminar na exposição que fará em homenagem a Cecília. Apesar de se ter inspirado nos trabalhos que o viúvo da ex-companheira lhe entregou, Paulo vê sempre a exposição como um projecto dos dois, algo que tinham idealizado quando namoravam.

O fim do livro é exatamente isso: uma visão de Lisboa a dois. Por alguém apaixonado não só pelo Outro como também por quem os acolhe. A exposição significou uma prova de amor a Cecília e a Lisboa, e um alívio para Paulo, que sentiu no feito uma espécie de despedida do tempo vivido e das suas angústias. O livro acaba bem. Paulo acaba por encontrar um amor verdadeiro e duradouro.

Seria se existisse, uma exposição-espetáculo, multimédia, dividida por salas labirínticas ao longo das quais o visitante poderia deambular, escolhendo o seu percurso ou fazendo-o simplesmente ao acaso. Lisboa era algo que lhe “acontecia”. Haveria assim muitos caminhos possíveis, e nem todos os visitantes teriam visto a mesma coisa no final. Até porque seria quase impraticável ver tudo, a menos que se voltasse muitas vezes.¹²⁷

4.2) Diálogo entre obra e cidade

A Cidade de Ulisses é uma obra dedicada a Lisboa. Teolinda Gersão parece ter querido escrever sobre três tópicos: as artes plásticas, Lisboa e o amor. Todos se conjugam, fazendo com o que leitor os compreenda na confluência uns dos outros. O percurso pedagógico proposto pressupõe uma interação prévia entre estudantes e professor onde se trocaram ideias sobre os temas e se contextualizou a história que abordarão, tendo em conta que as aulas serão dadas a estudantes estrangeiros e não a portugueses nativos.

Começemos por tecer algumas considerações sobre o título. Segundo a lenda, Olissipo foi fundada pelo grande herói grego protagonista da *Odisseia*, de Homero. Não há provas científicas, nem arqueológicas que o comprovem, daí se chamar lenda, no entanto, é curioso pensar que a capital do país teve um início

¹²⁶ *Ibidem*, p. 57 e 58.

¹²⁷ *Ibidem*, p. 65.

tão romântico e literário como este.

Paulo, o narrador onisciente da obra, conta-nos a história da sua vida através das experiências que vai vivendo na cidade. A sua infância mostra uma Lisboa (que se estende a Portugal) ditatorial onde o papel das mulheres era relegado para segundo plano em prol do da família e do marido. O pai, um militar austero e rígido, serve como caricatura para descrever grande parte dos homens de família que apoiaram uma ditadura autoritária que tomou conta do país, mas que o atrasou em inúmeros aspetos. A mãe é uma pintora frustrada que nunca teve oportunidade de se revelar e sair do anonimato porque o marido achava que isso seria mal visto pela sociedade de então. Sociedade que foi alvo de grandes mudanças ao longo do tempo. A Revolução dos Cravos, a entrada para a União Europeia, a Expo 98, a entrada para o Euro, o europeu de futebol de 2004, a crise de 2008, a chegada da Troika, o tempo atual... Todas estas ações estão retratadas no livro. Aliás, Teolinda Gersão parece fazer questão de falar delas de modo a dar a sua opinião crítica sobre o que os portugueses viveram.

Contudo, o mais interessante da obra é a História sobre a fundação da cidade e do país, e as curiosidades episódicas que encontramos ao virar de cada página. A quantidade de informação é impressionante tendo em conta tratar-se de uma narrativa relativamente curta. Nada está relatado por ordem cronológica, as crónicas vão aparecendo na mente de Paulo à medida que ele vai sentindo ou vivendo sensações que as evoca, ou quando passa por um qualquer lugar da cidade que o faz recordar algo do passado.

O diálogo entre cidade e cidadão é muito rico. O leitor não só consegue entender a relação entre Paulo e Lisboa, como é capaz de vislumbrar a cidade como se a conhecesse tão bem como o protagonista. Lisboa é verdadeiramente a personagem principal do livro. É nela e por causa dela que tudo acontece.

As descrições são precisas e visuais. Quem conhecer a cidade reconhece muitos dos lugares a que Teolinda Gersão se refere: a Graça, a Mouraria, o Lumiar, o Chiado, o rio Tejo, as vistas com os telhados labirínticos, o Martim Moniz, o Cais do Sodré, o Terreiro do Paço, entre outros. Para além das descrições, o leitor fica ainda a saber grande parte da História e cultura da cidade e do país. Como foi fundado, quem o habitou, como se renovou ao longo do tempo, como chegou aos dias de hoje. Por exemplo, poderia ser interessante

fazer visitas de estudo a estes locais para que os estudantes pudessem conhecê-los e localizá-los no texto, compreendendo melhor não só a história do livro, como também a da cidade.

É o local geográfico que, de certa forma, define o destino das personagens. A infância de Paulo é marcada pela mentalidade fechada em que viveu, a adolescência abarca os tempos de liberdade que os anos setenta trouxeram, e a vida adulta é marcada por duas mulheres que nunca quiseram deixar Lisboa por nela se sentirem bem e por desejarem trabalhar em seu benefício.

A visão de Lisboa que nos chega é, sobretudo, a visão de Paulo. É através desta personagem, e dos seus bons e maus momentos, que o leitor recebe os benefícios e malefícios de se viver em Lisboa. Quando Paulo se sente bem, vê a cidade em todo o seu esplendor. Quando enfrenta adversidades, vê a corrupção, a sujidade, a má governação. A percepção do leitor depende muito da de Paulo e do momento que ele atravessa.

Como leitora e lisboeta, diria que o diálogo entre obra e cidade é, acima de tudo, realista. A Lisboa que encontramos em *A Cidade de Ulisses* é inúmera: a Lisboa do quotidiano, a Lisboa de antigamente, a Lisboa dos novos, a Lisboa dos velhos, a Lisboa dos doentes, a Lisboa dos felizes, a Lisboa literária, a Lisboa corrupta, a Lisboa solarenga, a Lisboa chuvosa... Todas elas cabem num só livro.

Uma cidade não é apenas feita de qualidades, mas pode tornar-se menos ou mais interessante consoante a relação que com ela mantivermos. Na presente obra, Teolinda Gersão dá ao leitor a visão da cidade onde não nasceu, mas que escolheu para viver. É um retrato cru que põe a nu problemas, defeitos e desvantagens de se viver em Lisboa, mas que revela ao mesmo tempo o seu encanto e magnífica História, que, no fundo, é feita por pessoas também imperfeitas. Por esta razão creio que o livro seria ideal para ser estudado por um aprendente de PLE, pois não só lhe dá a conhecer a capital do país, como a expõe de uma forma muito verdadeira, realista e atual.

CAPÍTULO 5

Trabalhar o livro na sala de aula de PLE

O subcapítulo *Em Volta de Lisboa* está repleto de referências à História e à cultura nacionais. O professor pode aproveitar não só o enredo da obra, como tem uma preciosa ajuda nos exemplos concretos apresentados.

Para que o diálogo entre obra/excerto e aprendentes seja fluído e não se esgote, o docente poderá auxiliar-se de atividades e conceitos que ajudem à melhor compreensão dos seus estudantes.

Eis alguns conselhos que lhe poderão ser úteis, avançados por Joanne Collie e Stephen Slater, no livro *Literature in the Classroom, A resource book of ideas and activities*.

1. Try to select activities which complement each other and form a suitable balance, for example between language-enrichment activities and ones designed to deepen the students' understanding of the book and elicit a response.
2. Do not select too many activities in case this harms the simple involvement through reading that the individual builds. Remember reading is often a quiet, private activity and one we strongly wish to encourage.
3. Do not lose sight of the principal aim of the whole operation, which is to foster enjoyment of reading in the learner. An important gift we can give the student is the realisation that further reading and rereading can be enriching. Rereading always produces new insight, new perceptions, a deepened response.
4. It is a good idea to vary the mode of presentation: silent reading, for example, can be followed by listening to the passage on a cassette, so that this "revisiting" of the text feels like a different experience and challenges other areas of the learner's abilities.
5. Unless you are obliged to use prescribed texts, choose works that you know and like, and which are likely to appeal to the students you teach. Using activities of the kind we describe requires a good deal of imaginative involvement on the part of the teacher – much better than this groundwork

should be enjoyable rather than a chore!¹²⁸

Há várias tarefas que indubitavelmente ajudam a um melhor entendimento interpretativo do livro. Antes da leitura propriamente dita, o professor para além de contextualizar a obra e trocar ideias sobre ela com os estudantes estrangeiros, pode começar por introduzir exercícios que despertem a curiosidade/atenção dos aprendentes em relação ao livro.

Segundo Alan Duff e Alan Maley¹²⁹, professores universitários, um exercício interessante para ajudar os estudantes a ler um romance por inteiro é entregar-lhes um excerto antes de começarem a ler o livro e elaborar questões sobre a história que desejem ver respondidas. Após as perguntas, os estudantes devem ler os capítulos de modo a conseguirem responder às questões. O exercício é válido até ao final da obra. No fim, os estudantes verificam se deram resposta às questões ou se ficou alguma por completar.

Poderá também começar com o título da obra, por exemplo. No presente caso é muito significativo.

Um dos primeiros aspectos a considerar na apresentação da obra aos estudantes consistirá, a nosso ver, na exploração dos sentidos possíveis do seu título, pelo que ele se recusa de simular um resumo referencial da história enredada pelo texto. Estimulante da expressão de expectativas, podemos encontrar aqui um motivo para o encontro de pistas de leitura que, seguidamente, poderão, ou não, ser validadas, actualizadas ou mesmo abandonadas.¹³⁰

No que respeita à *A Cidade de Ulisses*, o docente poderá começar por questionar com aprendentes a razão de ser do título, se lhes lembra alguma coisa, o que lhes ocorre quando pensam em Ulisses e Lisboa, o que esperam de um livro com um título destes, entre outras questões. Como introdução à obra, poderá pedir-se ao grupo que tente conceber uma exposição sobre a cidade de

¹²⁸ Joanne Collie & Stephen Slater, *Literature in the Classroom, A resource book of ideas and activities*, (2011), Cambridge University Press, p. 93 e 94.

¹²⁹ Alan Duff & Allan Maley, *Literature*, Oxford University Press, Oxford, 2ª ed., 2007.

¹³⁰ Carla Ferreira, *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: percursos de leitura da narrativa*, (2013), CLEPUL, p. 110.

Lisboa. Quais os aspetos de maior destaque? Onde seria? Em seguida, dir-lhes-ia que a exposição decorreria no Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian e que teria como tema “A Cidade de Ulisses”, a sua relação levá-los-ia a reconhecer *in loco*.

A partir daqui o docente terá um ponto de partida para começar o livro e fazer com que os aprendentes iniciem uma discussão entre o que imaginaram e o que verdadeiramente acontece na obra em causa.

Depois de apresentado o texto, o professor poderá propor uma atividade de aproximação entre dois resumos sobre o que leram em aula ou em casa. Em conjunto, na sala de aula, os aprendentes seriam divididos em pequenos grupos e discutiriam entre si, e entre grupos, qual o resumo que melhor identifica a parte do livro que leram. Depois do debate, o professor poderia propor que cada grupo reescrevesse um outro resumo mais fiel e pormenorizado do que os que lhes foram entregues.

This activity is useful in helping basic comprehension of the events and themes in the chapter. It also focusses attention on stylistic matters, and it aims to develop the reading and writing skills which are traditionally thought to be fostered by précis work: the ability to identify and extract key concepts in a lengthy prose passage, distinguish between essential points and illustrative or supportive material, and finally, express ideas concisely.¹³¹

Há também tarefas que auxiliam os aprendentes a entender melhor as características das personagens. Por exemplo: o docente faria uma ficha com duas tabelas, uma com o nome de Paulo e outra com o de Cecília. Entre as duas, escreveria vários adjetivos aleatoriamente. Os aprendentes teriam de escolher os que melhor se adequariam a cada um dos protagonistas com a justificação de resposta. “(...) *Each of the worksheets illustrated can give rise to oral feedback in class. (...)*”¹³²

Outro exercício um pouco mais pessoal, mas que mantém o interesse na

¹³¹ *Ibidem*. P. 112.

¹³² *Ibidem*. P. 96.

obra e ajuda os estudantes a melhorar a expressão oral e o vocabulário, é uma tarefa de reflexão e argumentação. O docente pediria aos aprendentes que dessem o seu ponto de vista sobre as atitudes das personagens, ou seja, se estivessem no lugar de Paulo teriam reagido à notícia de que seriam pais da mesma forma? Ou teriam atuado de maneira diferente? Porquê? E se fossem os autores da exposição sobre Lisboa tê-la-iam feito como Paulo e Cecília? Ou teriam dado importância a algo que não apareceu na exposição deles?

Uma das últimas tarefas interpretativas, que, por exemplo, poderia ser feita como uma outra proposta de trabalho, teria a ver com um fim alternativo. O professor pediria aos estudantes que escrevessem um desfecho diferente para o livro. E se Cecília não tivesse morrido? Como teria ficado a exposição? Será que Paulo se associaria a ela ou far-lhe-ia concorrência com outra exposição sobre Lisboa?

É muito importante que estas abordagens deem a conhecer a *“lógica narrativa a fim de se evitarem os mal-entendidos passíveis de perturbar o labor interpretativo.”*¹³³ Carla Ferreira aconselha mesmo a fazer-se um teste de resposta múltipla para ser corrigido no âmbito do grupo, por oferecer duas vantagens:

(...) pode complementar o trabalho de avaliação do trabalho desenvolvido, mitiga dúvidas de compreensão dos núcleos essenciais da diegese, e reinsere os estudantes que não tenham ainda concluído a sua leitura ou que, pelo contrário, a tenham realizado há já algum tempo, rememorando aspectos determinantes.¹³⁴

A autora fala especificamente de uma turma de estudantes que tem como língua materna o português, o que é diferente do caso aqui apresentado. No entanto, segundo o QECR, um aprendente de nível C1 e C2, alvo da proposta de leitura da presente tese, já deve ter competências suficientes para ser capaz de explorar com certa destreza a obra integral em língua estrangeira.

¹³³ Carla Ferreira, *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: percursos de leitura da narrativa*, (2013), CLEPUL, p. 111.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 111.

	ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL
C2	É capaz de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos linguísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. Não mostra sinais de ter de reduzir aquilo que pretende dizer.
C1	É capaz de selecionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório linguístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer. ¹³⁵

	AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO
C2	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.
C1	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunloquções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos. ¹³⁶

	CORREÇÃO GRAMATICAL
C2	Mantém, de forma constante, um controlo gramatical de estruturas linguísticas complexas, mesmo quando a sua atenção se centra noutros aspectos (p. ex.: no planeamento, na observação das reações dos outros.
C1	Mantém um nível elevado de correção gramatical de forma constante; os erros são raros e difíceis de identificar. ¹³⁷

	DOMÍNIO ORTOGRÁFICO
C2	A sua escrita não apresenta erros ortográficos.
C1	A disposição do texto, os parágrafos e a pontuação são lógicos e úteis. A ortografia é correta, apesar ser possível encontrar alguns lapsos. ¹³⁸

Para além das tarefas narrativas que têm como objetivo ajudar a

¹³⁵ *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Edições Asa, 2001, p. 158.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 160.

¹³⁷ *Ibidem*, p. 163.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 168.

compreender melhor a diegese do texto, o professor poderá ainda aproveitar para fazer exercícios de língua e vocabulário. Os aprendentes terão de preencher gramaticalmente as frases propostas. No exemplo que dou em seguida, trata-se de relembrarem os verbos, as preposições e os artigos.

“(…) It is entirely in order to use the text of a novel to practise specific areas of language, though in our experience this should be done briefly so as to maintain the “magic” of the narrative and the reader’s immersion in its fantasy. (...)”¹³⁹

1. Paulo não _____ ser pai. (Querer/Presente)
2. ____ exposição é _____ Lisboa.
3. ____ gato era _____ companheiro para Cecília.

O docente pode também entregar um pequeno excerto que tenha dado na aula com palavras sublinhadas e pedir aos estudantes que estabeleçam uma família de palavras a partir das que ele entregou.

Teolinda Gersão é conhecida por incluir nas suas obras palavras coloquiais, maneirismos linguísticos e expressões idiomáticas que remetem para situações da vida quotidiana das personagens. O professor poderá explorar esse universo, visto ter diante de si aprendentes que em princípio já estarão familiarizados com tais particularidades linguísticas. No caso de *A Cidade de Ulisses*, aparecem expressões como “quem espera sempre alcança, nem que seja um coice na pança”¹⁴⁰; “a ociosidade, como se sabia, era mãe de todos os vícios e desgraças”¹⁴¹; “vamos andar de Anás para Caifás”¹⁴² (expressão que remete para o episódio bíblico do Novo Testamento em que Jesus é preso e conduzido a Anás e a Caifás, Sumos Sacerdotes do Sinédrio que o acusam de blasfémia e o levam, juntamente com os seus pares, a Pôncio Pilatos para ser formalmente acusado por Roma.); “cuidar dos vivos”¹⁴³ (frase famosa proferida pelo Secretário de Estado do Reino do monarca D. José I, Marquês de Pombal, que logo após o

¹³⁹ Joanne Collie & Stephen Slater, *Literature in the Classroom, A resource book of ideas and activities*, (2011), Cambridge University Press, p. 115.

¹⁴⁰ Teolinda Gersão, *A Cidade de Ulisses* (2011), Asa, p. 53.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 77.

¹⁴² *Ibidem*, p. 92.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 154.

terramoto de 1755 disse que era tempo de enterrar os mortos e cuidar dos vivos); “Pelo Tejo vai-se para o mundo.”¹⁴⁴ (título de um poema de autoria de Alberto Caeiro, heterónimo do escritor Fernando Pessoa, constante da antologia *O Guardador de Rebanhos*. No poema, o autor compara a grandiosidade do rio Tejo com a pequenez do rio da sua aldeia. O título está marcado a branco no alcatrão junto ao Padrão dos Descobrimentos, em frente ao rio Tejo, em Belém.)

Existem inúmeros exercícios que podem ser dados em aula a partir de um texto literário. Convém que o professor seja criativo de modo a manter os estudantes interessados e compreender as suas necessidades, interesses e objetivos. Nas primeiras aulas pode produzir questionários para perceber quais as dificuldades e gostos do grupo. A partir da informação recolhida poderá escolher uma obra que se adegue mais à turma. O objetivo é fazer com que os estudantes aprendam a língua e a cultura estrangeira e que se sintam cada vez mais à vontade com ela de forma a serem críticos independentes dos textos que lêem.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 181.

CONCLUSÃO

No termo da presente investigação, e devido à sua natureza, é quase forçoso afirmar que o trabalho se mantém inconclusivo. O que procurei fazer foi demonstrar através de argumentos e exemplos que a leitura e o ensino da literatura são absolutamente cruciais na formação humana, seja na aprendizagem da língua materna, seja na de língua estrangeira.

Literature involves affect and emotion. It is therefore the perfect medium for involving students personally in their learning. Literary texts are not trivial, and in order to process them we have to embark on a process of making imaginative interpretations of the reality they represent. Interaction with a literary text usually involves a deeper level of mental processing, a greater personal involvement and response, and hence a greater chance of leaving traces in the memory. Such texts are therefore more motivating, and more enjoyable, than many of the referential texts which students often have to process. A student who has worked with literary texts has usually learnt a lot about reading critically, empathetically, and creatively.¹⁴⁵

Aprender uma língua estrangeira acarreta sempre esforço e sacrifício. Ler, escrever, conversar e ouvir numa língua que não é a nossa exige dedicação para perceber como o outro percebe o mundo e age perante ele. É evidente que as dimensões comunicacional e prática são importantes, porém, o que tentei afirmar é que a literatura, enquanto forma maior da realização da língua, pode trazer benefícios intelectuais que as restantes não possuem. Um leitor é intelectualmente mais rico do que um não-leitor. Reconhece referências intertextuais, aprende a ser mais tolerante, a pôr-se no lugar do Outro, é mais criativo, tem um vocabulário mais rico, um discurso mais fluído e desenvolve áreas do cérebro que são estimuladas graças à leitura. A leitura não é só fonte de prazer, é também causa de uma formação humana mais civilizada e de uma destreza interpretativa imparcial e justa.

Na presente dissertação, comecei por fazer um enquadramento teórico das

¹⁴⁵ Alan Duff & Alan Maley, *Literature*, (2007), Oxford University Press, Oxford, p. 6.

teorias de ensino/aprendizagem que se desenvolveram ao longo do tempo e que, de certa forma, privilegiavam os *documentos autênticos* na sala de língua estrangeira. Trataram-se de tentativas que cumpriram o objetivo até certo ponto, mas que foram ultrapassadas por outras teorias que prometiam uma aprendizagem mais eficaz. O que pretendi demonstrar foi o facto de todas elas estarem incompletas na medida em que não incluíam a literatura como um meio de consolidação da língua estrangeira. Depois, foi minha intenção demonstrar que faz sentido apostar na literatura porque, apesar da crise, o mercado nunca conheceu tantas editoras, nem vendeu tantos livros como atualmente. Portugal tem o maior número de licenciados da sua História, o que traz consequências positivas ao mercado livreiro. Antigamente quem lia era uma classe restrita e elitista com possibilidades de obter uma educação superior. A maioria da população era pobre e com poucos recursos, pelo que os jovens se viam obrigados a deixar de estudar e a entrar no mercado de trabalho para ajudar os pais ou iniciar a sua independência. Passadas três décadas, a realidade que hoje se apresenta não poderia ser mais diferente. Com o florescimento da classe média e consequente melhoria da qualidade de vida, a maior parte dos jovens portugueses consegue entrar nas universidades e obter uma licenciatura. O problema que a sociedade enfrenta é, por isso, o oposto: há demasiados licenciados para os postos de trabalho que se oferecem. Por esse motivo, os jovens emigram em busca de melhores oportunidades e de uma vida que os recompense pelos anos de estudos. Os que permanecem fazem parte da franja que adquire livros ao longo da vida. Estão mais bem informados, têm um gosto mais exigente e maior poder de compra. Mesmo os que não podem investir em livros veem nas bibliotecas o lugar ideal para dar seguimento à leitura. Tal como as livrarias, também as bibliotecas públicas nunca disponibilizaram tantos cartões de leitor. Provou-se que a aposta do Estado em construir uma coesa rede nacional de bibliotecas deu frutos. Todas as capitais de distrito têm uma biblioteca municipal que por vezes serve como um dos poucos locais culturais ou de entretenimento para comunidades isoladas ou envelhecidas.

Após o enquadramento teórico e análise à evolução do livro em Portugal, debruçei-me sobre a obra que sugeri para ser trabalhada em aula: *A Cidade de Ulisses*, de Teolinda Gersão. Escolhi este livro por se tratar de uma obra

contemporânea escrita por uma escritora portuguesa, por retratar um tema universal com o qual todos nos podemos identificar e principalmente por ter como cenário a cidade de Lisboa, que adquire no enredo um papel de extrema relevância. Parece-me, pois, da maior importância que os estudantes não só aprendam a língua de um determinado povo, mas que se informem também de como ele pensa e se vê a si próprio. Foi essa a razão primordial da minha escolha. Ao seguir as vivências das personagens, os estudantes estarão a caminhar pelos seus passos e a compreender o que as move.

It is true of course that the “world” of a novel, play, or short story is a created one, yet it offers a full and vivid context in which characters from many social backgrounds can be depicted. A reader can discover their thoughts, feelings, customs, possessions; what they buy, believe in, fear, enjoy; how they speak and behave behind closed doors. This vivid imagined world can quickly give the foreigner reader a feel for the codes and preoccupations that structure a real society.¹⁴⁶

Depois de apresentada a obra, exemplifiquei como poderia ser tratada em aula. Os exercícios são simples e podem ter resultados satisfatórios no desenvolvimento linguístico e literário dos aprendentes. Para tal, o professor deverá escolhê-los de acordo com as necessidades e objetivos da turma. O nível C2 permite alguma flexibilidade na realização de tarefas por ter um grau de desenvoltura avançada. O que se pretende é que os estudantes consigam interpretar por si próprios textos literários e discorrer sobre eles.

The benefits of a practice like literary reading are certainly innumerable and widely varied, including, in fact, the importance of the knowledge of human interactions produced by reading literary texts in order to make visible the usually hidden workings of cultural and political power or to demonstrate the indeterminability of language.¹⁴⁷

¹⁴⁶ Joanne Collie & Stephen Slater, *Literature in the Language Classroom* (2011), Cambridge University Press, p. 4.

¹⁴⁷ Cristina Bruns, *Why Literature? The Value of Literary Reading and What It Means for Teaching* (2011), Continuum, p. 8.

A literatura é fundamental para a formação humana. Pode tornar-nos mais inteligentes, perspicazes, sabedores, tolerantes, conhecedores do mundo e das pessoas, da História, política, economia e arte. Sem ela, o mundo seria um lugar vazio, inóspito, pobre, o cinema não teria os melhores clássicos que alguma vez produziu, a História não seria conhecida, os estudantes não aprenderiam, a criatividade seria menor. O livro é a maior arma. Foi graças a ele que nasceram e se derrubaram regimes, que pessoas lutaram até à morte, que continua a servir de companhia nas horas vagas e a permitir viagens sem limites. Não deixar que um objeto tão simples, mas ao mesmo tempo tão eficaz nos benefícios que comporta, seja substituído por aparelhos eletrónicos ou demais diversões é responsabilidade de todos. Principalmente das escolas e universidades que sempre foram pioneiras no desenvolvimento do pensamento e mentalidades. É neste espaço que se deve promover o livro e a leitura, ensinando a pensar livremente e a formar opiniões construtivas e sensatas. Afinal, e apesar de tudo o que ocorre na tecnologia de hoje, o tempo nunca esteve tão propício.

Reading woke me up.

Mark Edmundson

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Ativa

GERSÃO, Teolinda, *A Cidade de Ulisses*, Sextante Editora, Lisboa, 2011.

Bibliografia Passiva

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel, *Teoria da Literatura*, Almedina, Coimbra, 8^a ed., 2007.

ALTIERI, Charles, *Taking Lyrics Literally: Teaching Poetry in a Prose Culture, Teaching Literature: a Companion*, New York: Palgrave Macmillan, 2003.

AVERILL, James R., *The Rhetoric of Emotion, With a Note on What Makes Great Literature Great*, Baywood Publishing Co., Inc., Massachusetts, 2001.

BIZARRO, Rosa, BRAGA, Fátima, *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*, Porto Editora, Porto, 2006.

BRUNS, Cristina Vischer, *Why Literature?*, Continuum, New York, 2011.

CALVINO, Italo, *Porquê Ler os Clássicos?*, Teorema, Lisboa, 2009.

CARDOSO, Carlos Manuel, *Educação Multicultural – Percursos para práticas reflexivas*, Texto Editores, Lisboa, 1996.

CARR, Michael G., *The Shallows: What the Internet Is Doing To Our Brains*, W. W. Norton & Company, New York, 2010.

CARVALHO, Helena, ÁVILA, Patrícia, NICO, Magda, PACHECO, Pedro, *As competências dos alunos – Resultados do PISA 2009 em Portugal*, CIES – IUL Instituto Universitário de Lisboa, Dezembro de 2011.

CHOMSKY, Noam, *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton, 1975.

COLLIE, Joanne, SLATER Stephen, *Literature in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 25^a ed., 2011.

CONSELHO DA EUROPA, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Edições ASA, Lisboa, 2001.

DUFF, Alan, MALEY, Alan, *Literature*, Oxford University Press, Oxford, 2^a ed., 2007.

ECO, Umberto, *Como Se Faz Uma Tese Em Ciências Humanas*, Editorial Presença, Lisboa, 16^a ed., 2010.

- EDMUNDSON, Mark, *Why Read?*, Bloomsbury, New York, 2ª ed., 2004.
- ESTRELA, Edite, SOARES, Maria Almira, LEITÃO, Maria José, *Saber Escrever Uma Tese e Outros Textos*, Dom Quixote, Lisboa, 3ª ed. 2006.
- FERREIRA, Carla, *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: percursos de leitura da narrativa*, CLEPUL, Lisboa, 2012.
- JACOBS, Alan, *The Pleasures of Reading in an Age of Distraction*, Oxford University Press, Oxford, 2011.
- LITTLE, David, PERCLOVÁ, Radka, *Portfolio Europeu de Línguas – Guia para Professores e Formadores*, Ministério da Educação, 2005.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral, *O Conceito de Competência no Ensino de Línguas Estrangeiras*, Sitientibus – Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana nº37, 2007.
- OSÓRIO, Paulo, MEYER, Rosa Marina, *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira*, Lidel, Lisboa, 2008.
- PESSOA, Fernando, *O Livro do Desassossego*, Biblioteca Visão, Lisboa, 2000.
- REIS, Carlos, *O Conhecimento da Literatura, Introdução aos estudos literários*, Almedina, Coimbra, 2ªed. Outubro, 2001.
- SHOWALTER, Elaine, *Teaching Literature*, Blackwell Publishing, Oxford, 2011.
- SMALL, Gary W., MOODY, Teena D., SIDDARTH, Prabha, BOOKHEIMER, Susan Y., *Your Brain on Google: Patterns of Cerebral Activation During Internet Searching*, Am J Geriatr Psychiatry 17:2, February 2009.
- TAVARES, Ana, *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*, LIDEL, Lisboa, 2008.
- TEYSSIER, Paul, *História da Língua Portuguesa*, Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa, 8ªa ed, 2001.
- ULIN, David U., *The Lost Art of Reading – Why Books Matter in a Distracted Time*, Sasquatch Books, Seattle, 2010.
- VILAÇA, Mário, *Métodos de Ensino de uma língua estrangeira: fundamentos, críticas e ecletismo*, Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Volume VII Número XXVI, 2007.
- WILBERT, J. McKeachie, *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, Houghton Mifflin, 1999.

Teses:

MEIRA, Maria José, *Para uma pedagogia integrada do ensino da Língua e da literatura a falantes não-nativos*, Doutoramento em Estudos de Literatura e de Cultura, Universidade de Lisboa, 2009.

MOÇO, Mafalda, *O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa*, Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa, 2011.

SANTOS, Maria Alzira, *Registo e Género: Uma pedagogia para o ensino do inglês como língua estrangeira*, Dissertação de Mestrado, 2006.

Sites da Internet:

Uma Breve História do Ensino de Línguas Estrangeiras (2004), disponível no site: <http://pt.scribd.com/doc/27065702/Uma-Breve-Historia-do-Ensino-de-Linguas-Estrangeiras>, consultado a 20 de setembro de 2012.

This is your brain on Jane Austen, and Stanford researchers are taking notes (2012), disponível no site: <http://news.stanford.edu/news/2012/september/austen-reading-fmri-090712.html>, consultado a 30 de agosto de 2013.

Does Reading Make You Smarter? (2013), disponível no site: <http://yourbrainatwork.org/does-reading-make-you-smarter/>, consultado a 30 de agosto de 2013.

O Ensino da Língua Inglesa Através do Método Tradução-Gramática nas Escolas, disponível no site: <http://www.univen.edu.br>, consultado a 4 janeiro de 2013.

O Ensino da Língua Estrangeira, História e Metodologia, disponível no site: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>, consultado a 29 de agosto de 2012.

Século XX: o século da controvérsia na Linguística Aplicada (2006), disponível no site: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2006.html>, consultado a 23 de novembro de 2012.

The Sapir-Whorf Hypothesis (1999), disponível no site: <http://www.angelfire.com/journal/worldtour99/sapirwhorf.html>, consultado a 2 de dezembro de 2012.

Dentro da Cabeça de Noam Chomsky (2003), disponível no site: <http://super.abril.com.br/cultura/dentro-cabeca-noam-chomsky-443820.shtml>, consultado a 22 de outubro de 2012.

Abordagem Comunicativa (2007), disponível no site: <http://www.sk.com.br/sk-comm.html>, consultado a 29 de outubro de 2012.

O Conceito de Competência no Ensino de Línguas Estrangeiras, disponível no site: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf, consultado a 3 de dezembro de 2012.

Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo, disponível no site: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>, consultado a 27 de setembro de 2012.

Rede Nacional de Bibliotecas Públicas – Recursos e Serviços, disponível no site: http://rcbp.dglb.pt/pt/ServProf/Estatistica/Documents/RNBP_Recursos_2011.pdf, consultado a 3 de dezembro de 2012.

Rede de Conhecimento das Bibliotecas Públicas, disponível no site: <http://rcbp.dglb.pt/pt/ServProf/Estatistica/Paginas/default.aspx>, consultado a 3 de dezembro de 2012.

Leitores e leituras, disponível no site: www.dglb.pt, consultado a 3 de dezembro de 2012.

Plano Nacional de Leitura, disponível no site: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>, consultado a 25 de setembro de 2012.

Leya despede em Portugal e aposta no Brasil, disponível no site: <http://www.publico.pt/cultura/noticia/leya-despede-em-portugal-e-aposta-no-brasil-1527600>, consultado a 3 de dezembro de 2012.

Porto Editora autoriza a comprar livrarias Bertrand, disponível no site: <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/tvi24-livros-compra-bertrand-porto-editora-editores/1168290-4071.html>, consultado a 4 de dezembro de 2012.

Maior livraria virtual portuguesa disponibiliza um milhão de livros grátis, disponível no site: <http://publico.pt/media/noticia/maior-livraria-virtual-portuguesa-disponibiliza-um-milhao-de-livros-gratis-1351084>, consultado a 4 de dezembro de 2012.

Feira do Livro de Lisboa começa a 24 de Abril e a do Porto a 31 de Maio, disponível no site: <http://publico.pt/cultura/noticia/feira-do-livro-de-lisboa-comeca-a-24-abril-e-a-do-porto-a-31-de-maio-1535984>, consultado a 19 de dezembro de 2012.

Volume de negócios do sector do livro foi de 361 milhões de euros em 2010, disponível no site: <http://www.ionline.pt/artigos/dinheiro/volume-negocios-sector-livro-foi-361-milhoes-euros-2010>, consultado a 25 de setembro de 2012.

Feira do livro arranca com chuva, disponível no site: <http://www.tvi.iol.pt/videos/informacao/13616467>, consultado a 19 de dezembro de 2012.

Feira do livro termina com balanço positivo, disponível no site:
<http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=553342&tm=4&layout=122&visual=61>, consultado a 19 de dezembro de 2012.

Emprego no sector das atividades culturais e criativas caiu 5,3%, disponível no site: <http://www.noticiasao minuto.com/cultura/31704/emprego-no-sector-das-atividades-culturais-e-criativas-caiu-53#.UkNj9WTLrLd>, consultado a 20 de dezembro de 2012.

Fecho de salas deixa Açores, distrito de Viana e cinco cidades sem cinema, disponível no site: <http://www.publico.pt/cultura/jornal/fecho-de-salas-deixa-aco-res-distrito-de-viana-e-cinco-cidades-sem-cinema-25979234#/0>, consultado a 19 de dezembro de 2012.

Reading books vs browsing the Internet, disponível no site:
<http://madharasan.wordpress.com>, consultado a 5 de março de 2013.

Taking Lyrics Literally: Teaching Poetry in a Prose Culture, Teaching Literature: a companion, disponível no site:
<http://epc.buffalo.edu/authors/bernstein/syllabi/readings/Altieri.htm>, consultado a 31 de agosto de 2013.

G. K. Chesterton, *The Defendant* (1901), disponível no site:
<http://www.gutenberg.org/files/12245/12245-h/12245-h.htm>, consultado a 31 de agosto de 2013.

Observatório das Atividades Culturais, disponível no site:
<http://www.oac.pt/menuobservatorio.htm>, consultado a 10 de dezembro de 2012.

Leya quem somos, disponível no site: <http://www.leya.co.ao/gca/?id=240>, consultado a 3 de dezembro de 2012.

Quem é a Fnac?, disponível no site:
www2.fnac.pt/Magazine/entreprise_fnac/qui_est_fnac.asp, consultado a 4 de dezembro de 2012.

Why the Internet Will Never Replace Books, disponível no site:
<http://www.home-school.com/Articles/why-the-internet-will-never-replace-books.php>, consultado a 4 de março de 2013.

Reading-response Criticism, disponível no site:
http://bcs.bedfordstmartins.com/virtualit/poetry/critical-define/crit_reader.html, consultado a 30 de junho de 2013.

O Amor e Lisboa, Câmara Clara, disponível no site:
camaraclara.rtp.pt/#/arquivo/217/, consultado a 15 de agosto de 2013.